

Indhold



1964 – <i>K.B. Madsen</i> : Volf-rapporten	7
1966 – <i>Jesper Florander og Finn Rasborg</i> : Uppsalaprøvens prognostiske værdi	16
1970 – <i>Vagn Rabøl Hansen</i> : Om intelligensbegrebet og anvendelse af intelligensprøver	24
1971 – <i>Bent Rieneck</i> : Det samspilsramte barn.	33
1971 – <i>Signe Engbæk</i> : Forebyggende arbejde – skolelæge/skolepsykolog	42
1972 – <i>Birgit Kvolsbjærg</i> : Læseretardering og adfærdsproblemer	50
1981 – <i>Mogens Hansen</i> : Skolepsykologisk praksis i 1980'erne	66
1984 – <i>Henning W Nielsen</i> : “Tid at undervise i” – Hvad ved vi om det?	75
2000 – <i>Freddy Sahl</i> : PPR og konsultativ bistand på organisationsniveau	80
2003 – <i>Ole Bang-Larsen</i> : Classroommanagement	91
2011 – <i>Bjarne Nielsen</i> : Inklusion i skolen – en opgave for mange aktører	98
2011 – <i>Henning W Nielsen</i> : PPR og den inkluderende skole	112
2014 – <i>Bjørn Hamre</i> : Specialundervisningen – et dilemma mellem forvaltning af potentialitet og krav om inklusion	122

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.
Gitte Haslebo, organisationspsykolog, cand.
psych.
Finn Hesselberg, specialist i klinisk psyko-
logi, Norge
Anette Holmgren, cand.psych. og narrativ
terapeut.

Benny Karpatschof, lektor, dr. phil.
Jan Mejding, seniorforsker, cand. pæd.
psych.
Poul Nissen, Ph.D. associate professor
Karen Vibeke Mortensen, professor, cand.
psych.
Poul Skov, fil.dr.

Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift er bedømt gennem peer-review og registreret i Forsknings- og Innovationsstyrelsens autoritetsliste (niveau 1) over tidsskrifter, der udløser points i Den bibliometriske Forskningsindikator.

Grafisk produktion: Specialtrykkeriet Viborg
Fotografik: Palle Johansen

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
Knabrostræde 3, 1. sal, 1210 København K
Tlf. 4546 0050

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

Priser:

Medlemmer af Pædagogiske Psykologers Forening modtager tidsskriftet gratis.
Ikke-medlemmer af PPF kr. 430,00, stud. kr. 323,00 incl. moms

Forord

“Pædagogisk psykologisk Tidsskrift” fejrer 50 års fødselsdag. En kreds af skolepsykologer præsenterede for 50 år siden et forslag om at udgive et tidsskrift for foreningen, der senere kom til at hedde Skolepsykologernes Landsforening, og som i dag hedder Pædagogiske Psykologers Forening. Siden da er tidsskriftet udkommet med seks numre om året samt med andre publikationer. I alt 25 psykologer har været medlemmer af redaktionen gennem årene. Redaktørerne var; Arne Søegård 1964 – 69, Mogens Hansen 1969 – 71, Bjørn Glæsel 1972 – 1995 og Palle Johansen, der begyndte i 1995.

I 1964 var situationen den, at skolepsykologerne enten havde en universitetsuddannelse eller det såkaldte årskursus, der, som navnet antyder, havde et begrænset omfang. Samtidig var der et stigende behov for at få ansat flere skolepsykologer. Året efter åbnede den nye cand. pæd. psych. uddannelse på Danmarks Lærerhøjskole – en uddannelse på niveau med cand. psych. uddannelsen med bl.a. adgang til autorisation, da Psykologloven blev indført.

Tilblivelsen af tidsskriftet skal ses i lyset heraf. Formålet var, at det skulle være med til at fastholde og udbygge grundlaget for skolepsykologernes virke i form af præsentation af nyvindinger af teoretisk art, nye metoder i arbejdet, et kritisk syn på egen virksomhed, drøftelser af organisatorisk og ad-

ministrativ art og drøftelser af værdier og holdninger.

Artiklerne kom til at dække hele dette, brede område. Set over hele perioden frem til i dag kan man inddele artiklerne i ca. 14 emneområder. De syv områder, der har fyldt mest er – i rækkefølge efter antallet af artikler: personlighedspsykologi og socialt-emotionelle vanskeligheder – testning og diagnosticering – læsning og læseretardering – rådgivning – kognitiv psykologi og intelligens – PPRs organisering og funktion – undervisning og indlæring. Det kan også konstateres, at ingen emner er forsvundet undervejs, men der er kommet nye til; fx efter 1980, hvor småbørnsområdet blev en del af PPRs arbejde og i de seneste år emnet inklusion.

Jubilæet fejres bl.a. ved udgivelsen af denne særlige publikation. Der er udvalgt et antal artikler fra tidsrummet 1965 – 2011. Artiklerne er hver for sig valgt som særligt velskrevne, relevante, vedkommende og udfordrende. De skal tilsammen vise noget væsentligt om de emner, der gennem 50 år har optaget skolepsykologerne, og de skal tilsammen afspejle den store bredde, som tidsskriftet dækker. Hver artikel konfronteres af en nyskrevne kommentar, der sætter nutidens søgelys på de gamle artikler.

De udvalgte artikler er:

K.B.Madsen om “Volfrapporten” fra 1964. Forfatteren var den først ud-

nævnte professor på Danmarks Lærerhøjskole, da cand. pæd. psych. uddannelsen begyndte i 1965. I overensstemmelse med vedtagelsen af udgivelsen af det nye tidsskrift, "Skolepsykologi" og bemærkningerne om bl.a. at tjene til at fastholde og udvide psykologernes viden var denne – sensationelt overraskende – rapport og K.B.M.s kritik velvalgt. En præcis og nuanceret, videnskabelig tilgang.

Jesper Florander og Finn Rasborg om Uppsalaprøvens prognostiske værdi fra 1966. Disse to – direktør for og medarbejder på DpI – fremlægger en empirisk undersøgelse af en skolemodenhedstest, der var ved at vinde indpas i Danmark med ca. 30.000 prøver om året. Havde den en prognostisk værdi? Ja, det var den generelle opfattelse, men der forelå ingen databaserede undersøgelser. Det gjorde der på DpI: forfatterne omfattende dokumentation viste, at der fx ingen sammenhæng var mellem prøven og børnenes tidlige læseudvikling. Altså endnu en artikel med en videnskabelig tilgang.

Vagn Rabøl Hansen om intelligensbegrebet og om anvendelsen af intelligensprøver fra 1970. Ansat på DpI. Både historisk og aktuelt et emne, der optog skolepsykologer en del. Han udtrykker en skepsis over for tidligere tiders snævre og tendentiøse forståelse af begrebet, manglende erkendelse af miljøets betydning og anbefaler en pædagogisk indsats i miljøet.

Bent Rieneck om samspilsramte børn fra 1971. BR var psykolog, kommandørkaptajn og leder af Militærpsykologisk Tjeneste. Han gør rede for den såkaldte P-faktor redegørelse fra mili-

tærtjenesten og ser en klar anvendelsesmulighed på PPR. Samspillet er resultatet af mødet mellem person og miljø, og det er samspillet der skal undersøges. Han fraråder stærkt at samle børn med adfærdsvanskeligheder mv.

Signe Engbæk om forebyggende samarbejde mellem skolelæge og skolepsykolog fra 1971. Der var igennem mange år et – papirmæssigt – samarbejde mellem skolelægen, der udfyldte indstillingsskemaet, inden skolepsykologen gik i gang. Det samarbejde foreslås udbygget i forebyggelsens tjeneste.

Birgit Kvolsbjærg om læseretardering og adfærdsvanskeligheder fra 1972. Hun var skolepsykolog i Lyngby-Tårnbæk, hvor der i årevis var en stærk tradition for forskning under Arne Søegårds ledelse. Hun fremlægger en større, empirisk undersøgelse af børn i 2. klasse, der testes med OS-400 og vurderes med det såkaldte Lyngbyskema. Der findes en del markante sammenhænge, hvor fx læseretarderede børn ses som børn med en meget anderledes adfærd end andre børn.

Per Rindom: "Skolepsykologi skulle hellere være psykologisk arbejde med skolens miljø" fra 1972. Denne psykolog udtrykker stærk kritik og skepsis ift. skolepsykologernes klart foretrukne metode: testning – som ifølge ham burde prioriteres allerlavest.

Mogens Hansen om skolepsykologisk praksis i 1980'erne fra 1981. En kritisk tilgang fører til en udpegning af seks centrale områder: det drejer sig om struktur – skolepsykologi er en arbejdspladspsykologi – kritikken af skolen og PPR kan imødegås – specialun-

dervisning – det forebyggende arbejde – forskning. Teksten forelå som manus til et foredrag på Nyborg Strand.

Henning W. Nielsen: “Tid til at undervise i, hvad ved vi om det?” fra 1984. Ikke ofte – men indimellem udkæmpedes der pennefejder i tidsskriftet. Her drejer det sig om en redegørelse fra Emil Kruuse og Niels Egelund, som Henning kritiserer på en grundig måde. Der kom sidenhen klare svar fra de to – også hos os.

Freddy Sahl om PPR’s bistand til kommunerne fra 2000. Et rigtig godt bud på en PPR-indsats på hele det ad-

ministrative arbejde i større kommuner og deres skolevæsen.

Ole Bang Larsen om Classroom Management fra 2003. En fin lille introduktion til nogle hovedprincipper for en adfærdsmodificerende konsekvenspædagogik.

Henning W. Nielsen, “PPR og den inkluderende skole” fra 2011. Et vægtigt indlæg i debatten om inklusion.

Bjarne Nielsen, “Inklusion i skolen” fra 2011. Her gøres status og peges fremad.

Bjørn Glæsel

VOLF-rapporten og læsevanskeligheder

Professor K.B.Madsen fra Danmarks Lærerhøjskole skrev i 1964 i tidskriftets første nummer et vægtigt fagligt indlæg med kritik af den såkaldte VOLF-metode. Metoden angav at kunne diagnosticere læsevanskeligheder ved hjælp af en stemmegaffel og afhjælpe dem gennem en såkaldt lydterapi.

K.B. Madsen gennemgår i artiklen en forskningsudredning, der blev iværksat af Undervisningsministeriet. Her påviser han på grundig måde, at metoden har store problemer i forhold til såvel reliabilitet som validitet. I artiklen redegør han desuden for, hvad der må karakterisere en videnskabelig tilgang til at sandsynliggøre effekt af konkrete metoder.

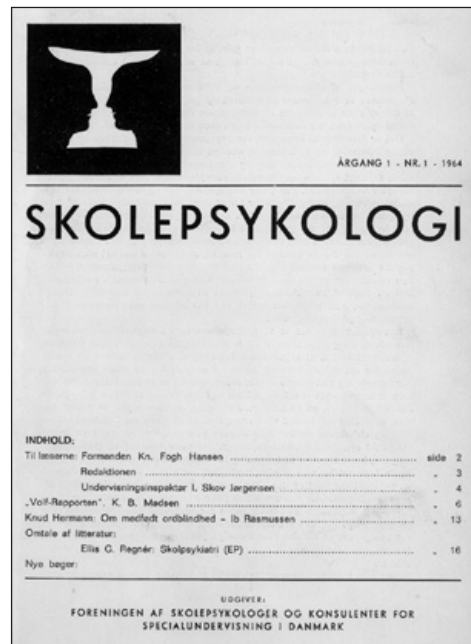
I 1960'erne og i de efterfølgende tider er der fremkommet mange alternative metoder, der hævdes at være velegnede til at lære elever med massive læsevanskeligheder at læse. Mange forældre til elever med læsevanskeligheder er blevet forført af skiftende metoder og har brugt mange penge på at købe hjælp fra forvalterne af disse metoder. Det har nogle gange mindet om "religionskrig" om, hvorledes elever med svære læsevanskeligheder bedst blev hjulpet.

Elever med svære læsevanskeligheder har det svært i folkeskolen. Det er derfor altafgørende, at de sikres den mest fagligt kvalificerede undervisning.

Nogle gange opstår der stor uenighed mellem skolen og forældrene om elevens læseundervisning, hvor foræl-

drene har fået stor tiltro til en særlig læseundervisningsform, som skolen ikke ønsker at inddrage. Her kommer eleven i klemme, og det er meget uheldigt, da enhver elev med læsevanskeligheder har brug for maksimal sammenhæng og fælles opbakning bag sin læseundervisning.

Det er derfor meget vigtigt, at fagfolk som professor K.B. Madsen giver sig af med en faglig seriøs vurdering af særlige metoder, der hævdes at løse komplicerede undervisningsopgaver. Det er med til at sikre, at vigtig undervisningstid ikke spildes for elever, der har brug for effektiv undervisning i hvert minut af sin skoletid.



„VOLF-RAPPORTEN“.

Indledning.

„Volf-rapporten“ foreligger nu til offentlighedens bedømmelse, og det er da naturligt, at den også tages op til omtale i „Skolepsykologi“. Selve emnet er jo meget centralt for skolepsykologer, og desuden er hele udviklingen af sagen og reaktionerne på rapporten af stor videnskabsteoretisk og almen psykologisk interesse. Jeg vil derfor først referere selve rapporten og derefter kommentere hele diskussionen om sagen.

„Gladsaxe-forsøgene“.

Forhistorien.

Selve sagens udvikling vil nok være de fleste læsere velbekendt og skal derfor kun ganske kort rekapituleres. Dansk-amerikaneren *Chr. A. Volf*, der har en amerikansk uddannelse som fysiker og tidligere har opfundet en vindstabil faldskærm, vakte for nogle år siden opmærksomhed ved behandling af forskellige sygdomme — eller rettere symptomer som hovedpine, enuresis m. m. — med en „lydterapi“. Skolepsykologisk interesse fik hans arbejde især, da han også hævdede at kunne diagnosticere og behandle „ordblindhed“. Nogle demonstrationer af diagnosticeringen ved hjælp af stemmegafler var så forbløffende selv for fagfolk, at det er forståeligt, at undervisningsministeriet i foråret 1962 nedsatte et forsøgsudvalg til nærmere undersøgelse af metoden. Dette udvalg, der kaldtes „Gladsaxe-udvalget“, havde dels repræsentanter for Gladsaxe skolevæsen,

deriblandt skolepsykolog *Sv. Færgeman*, dels repræsentanter for Chr. A. Volf, nemlig seminarieadjunkt, cand. mag. *Herman Kleener* og lærerinde *Else Andersen* samt endelig en repræsentant for Danmarks pædagogiske Institut, afdelingsleder *Jesper Florander*.

Udvalget besluttede at igangsætte forsøg med stemmegaffeldiagnosticering af ordblinde først og lade resultatet heraf være afgørende for, om man også skulle fortsætte med et lyd-terapi-forsøg. Man besluttede at anvende som grundlag Herman Kleeners bog: „Vejledning i diagnosticering efter Volfair-metode“ (1962*). Denne bog indeholder en vejledning i diagnostikken, men intet videnskabeligt teoretisk grundlag eller henvisning til experimentelle undersøgelser af diagnose eller terapi.

Forsøgets tilrettelæggelse.

De egentlige forsøg med diagnosticering blev gennemført i januar-februar 1963 efter en forsøgsplan udarbejdet af Danmarks pædagogiske Institut. De væsentligste træk ved denne plan er følgende:

1. Diagnostoserne stilles som „*blinddiagnoser*“ under overværelse af to observatører.
2. Diagnosemetodens *pålidelighed* (reliabilitet) undersøges ved overensstemmelsen mellem 3 uafhængigt arbejdende diagnosticører.
3. Metodens *måleværdi* (validitet) undersøges ved overensstemmelse med gængse skolepsykologiske undersøgelsesmetoder.
4. Der deltog i forsøget såvel børn med læsevanskeligheder som børn fra normalklasser uden læsevanskeligheder. De sidste udgjorde således en *kontrolgruppe*.

Forsøgets planlægning var således foregået med hensyntagen til alle tænkelige *kontrolmuligheder*, hvilket man naturligvis også måtte forvente, når et egentligt forskningsinstitut som Danmarks pædagogiske Institut tilrettelægger undersøgelser.

Forsøgets forløb.

Forsøget kom ikke til at forløbe helt efter planen.

For det første fik Volf-repræsentanterne ændret observatørernes kontrol til en indirekte kontrol via internt fjernsyn. Dette kan vel ikke have virket forringende på forsøgenes videnskabelige kvalitet.

For det andet fik diagnosticørerne lov til at stille spørgsmål frit i stedet for som oprindeligt efter et nøje aftalt skema. Dette har ganske givet forringet forsøgets videnskabelige kvalitet, idet der derved blev muligheder for at stille *suggestive* spørgsmål; når man som undertegnede har prøvet at blive stemmegaffel-diagnosticeret — af Volf himself — så ved man, at fornemmelsen af stemmegaffelvibrationens forplantning er meget vag, således at en suggestiv udspørgen har stor mulighed for at påvirke forsøgspersonens rapport, ikke mindst når det drejer sig om børn. Man må

*) Jeg har tidligere anmeldt denne bog i „Unge Pædagoger“.

således beklage ændringen i planen, som man vist måtte gå med til for at få diagnosticørerne til at fortsætte. Dog må det fremhæves, at denne ændring vel nærmest måtte siges at være i Volf-repræsentanternes favør.

For det tredje konstaterede man under forsøget „illegitim kommunikation“ mellem diagnosticørerne!!!

Forsøgsresultater:

De indvundne forsøgsresultater er blevet behandlet af Danmarks pædagogiske Institut og offentliggjort i rapporten, der desuden indeholder en historisk skildring af forsøgsudvalgets arbejde samt „mindretalsbetænkninger“ fra Volf-repræsentanterne. Disse dele af rapporten vender jeg tilbage til i artiklens anden del, idet jeg her foreløbig holder mig til udvalgets redegørelse for forsøgets *planlægning* (som er omtalt i det foregående) og Danmarks pædagogiske Instituts *bearbejdelse af forsøgsresultaterne*. Denne bearbejdelse er naturligvis foretaget med al den statistiske sagkundskab, man kan forvente i en moderne videnskabelig pædagogisk-psykologisk undersøgelse.

Hvad angår *stemmegaffel-diagnosens pålidelighed*, fandt man følgende resultater:

Diagnoserne var meget lidt differentierede, idet kun 22 % af børnene fik betegnelsen „ordblind“, mens 75 % fik den vage diagnose „ukoncentreret“, og om de resterende 3 % blev det erklæret, at „diagnose er umulig at stille“. Man fik på opfordring af D. p. I. den hyppige, vage diagnose „ukoncentreret“ udspecificeret nærmere af diagnosticørerne på grundlag af nogle supplerende kodebetegnelser. Men selv med en derefter følgende (for diagnosticørerne) gunstig omgruppering af diagnoserne fandt man meget ringe indbyrdes overensstemmelse mellem diagnosticørerne. Overensstemmelsen mellem det ene par (diagnosticør nr. I og III) var 53,8 % (gætning alene ville give 33 %, mellem det andet par (I og II) var den på 62,5 % (gætning alene 45 %), mens den for det tredje pars vedkommende ikke oversteg „gættensniveauet“. Yderligere må det bemærkes, at det var diagnosticør II, der blev afsløret havende „illegitim kommunikation“ på sig. Der er altså kun *ét diagnosticørpar* (I og III) hvis *overensstemmelse kan siges at være experimentelt-statistisk kontrolleret over gættensniveau*.

Angående *stemmegaffeldiagnosens validitet* fandt man følgende:

Ingen af de børn, som ifølge skolens oplysninger og skolepsykologens testning er *normaltlæsende*, har af diagnosticørerne fået betegnelsen „ikke-læseretarderet“; men alle de normaltlæsende har endda af mindst én diagnosticør fået betegnelsen „ordblind“ eller „læseretarderet“. (Og dette på trods af, at diagnosticørerne jo vidste, at der mellem forsøgspersonerne var normaltlæsende). Efter en grundig gennemgang af hvert enkelt tilfælde kan D. p. I. konkludere følgende:

„Om diagnosticeringsmetodens relevans for skolens arbejde gælder, at diagnosebetegnelserne „ordblind“ og „læseretarderet“ efter det foreliggende ikke har sammenhæng med, hvad der inden for skolen betegnes som læseretardering. De pågældende diagnoser har således intet at gøre med færdighed i læsning og retskrivning“ (p. 40).

Efter denne konklusion udtaler man følgende om muligheden for gennemførelsen af et *behandlingsforsøg*:

„Da behandlingsforsøg forudsætter, at de enkelte forsøgspersoner udtages på grundlag af svingningsmønstret, og at behandlingseffekt konstateres ved hjælp af svingningsmønstret, fremgår det af diagnosticeringsmetodens subjektivitet og utilstrækkelige entydighed, at behandlingsforsøg ikke er mulige på objektivt grundlag“.

Kort sagt: stemmegaffeldiagnosemetoden er af så ringe reliabilitet og validitet, at den er en *videnskabelig metode*. Og da Volf-tilhængerne selv forudsætter den som grundlag for *kontrol med lydterapi* metodens *effektivitet*, så er det klart, at Gladsaxeudvalget ikke havde basis for fortsættelse af forsøget.

KOMMENTARER TIL FORSØGET

Forsøgets betydning

Min første personlige reaktion ved læsning af rapporten kan vist bedst udtrykkes med ordene: „*Så* megen sagkyndig, højt kvalificeret videnskabelig arbejdskraft, *så* mange, mange menneskers tid, og *så* megen teknik (båndoptagere, intern TV) kunne have været investeret bedre for den danske pædagogiske forskning.“ Denne reaktion er naturligvis præget af det *negative* resultat, men også af det faktum, at jeg havde *forventet* dette negative resultat. Denne forventning kan jeg over for Volf-tilhængere begrunde med følgende:

1. Metoderne — såvel stemmegaffeldiagnosen som lydterapien — savnede på forhånd ethvert videnskabeligt eller blot sandsynligt grundlag. Jeg har i det mindste hverken af Volf selv, Herman Kleener*) eller andre hørt eller læst en fremstilling, der kunne bruges som *videnskabelig arbejdshypotese*.
2. Jeg bliver på forhånd mistænksom eller skeptisk, når en metode eller et middel — endda helt uden begrundelse — hævdes at være „universalmiddel“ i en sådan grad, at det — som Volfs metoder — skulle kunne helbrede så vidt forskellige ting som hovedpine, enuresis og ordblindhed. Min begrundelse herfor er, at videnskabens historie ikke giver grundlag for nogen tro på „mirakelkure“.

Men på trods af denne negative forhåndsindstilling og det negative resultat mener jeg, at det alligevel ikke var spildt arbejde at udføre forsøget af følgende grunde:

1. „*Videnskabelig nysgerrighed*“: På trods af manglende videnskabelig *) jvf. min anmeldelse af hans bog i U. P.

arbejdshypotese *kunne* Volfs metoder alligevel vise sig effektive. Man *har* jo i medicinens historie set, at visse „husråd“ eller midler fundet på grundlag af forkerte — evt. „overtroiske“ — hypoteser har vist sig virkningsfulde (men af helt andre grunde end dem, man oprindeligt antog).

2. *Hensynet til de læseretarderede*: Da vi *ikke* har nogen særligt effektive metoder til behandling af læsevanskeligheder, har vi ikke råd til at lade et påstået effektivt middel uprøvet. Men det må naturligvis kontrolleres videnskabeligt, inden man indfører det i større stil i folkeskolen og ofrer mange penge på det. Dog må man vel også have en vis „forhåndsgaranti“ for, at metoden ikke ligefrem kan være skadelig. Dette kan man næppe tænke sig om stemmegaffel-diagnostikken, derimod nok om lydterapien; jeg ville i hvert fald ikke „lægge børn til“ et lydterapiforsøg, efter at jeg selv har haft lejlighed til at „høre“ en af Volfs plader.
3. *Hensynet til forældrene*: Da det var dyrt for forældre at få deres børn behandlet hos Volf — mens det er gratis ved folkeskolens specialundervisning — så skylder man dem en slags „bevis“ for, at de med god samvittighed kan lade den Volf'ske metode uprøvet.

Jeg mener derfor, at Gladsaxeforsøget trods alt ikke er spildt.

Den opmærksomme læser har måske bemærket, at jeg ovenfor satte ordet „bevis“ i anførelsestegn. Det skyldes *ikke* en underkendelse af Gladsaxe-forsøget, men er blot et udtryk for, at ordet „bevis“ *har flere betydninger*: I *matematikken* betyder „bevis“ en logisk tvingende påvisning af formel sandhed. Uden for matematikken i de *empiriske videnskaber* (fra fysikken over biologien og psykologien til sociale og humanistiske videnskaber) betyder „bevis“ *en empirisk sandsynliggørelse, der aldrig kan blive en absolut og eviggyldig sandhed*. De empiriske videnskaber „beviser“, „forklaringer“ eller „teorier“ må derfor stadig kunne udsættes for kritisk revision. Det mindste man kan kræve af en „bevisførelse“, „forklaring“ eller „teori“ for at den kan kaldes „*videnskabelig*“ er *netop, at den er kontrollerbar*.

Når jeg har fremhævet det så stærkt her, så er det dels fordi det ikke er så kendt uden for videnskabsmænds kredse, som man kunne tro, og dels fordi det har betydning for den følgende diskussion.

Til slut vil jeg sammenfatte min vurdering af Gladsaxeforsøget således:

Forsøgets tilrettelæggelse og resultaternes behandling *sandsynliggør i tilstrækkelig grad*, at Volfs stemmegaffeldiagnostik er af så *ringe reliabilitet og validitet*, at den ikke kan anvendes til skolepsykologisk brug.

Men denne vurdering deles ikke af Volf-repræsentanterne.

Volf-repræsentanternes kritik.

Rapporten indeholder også Volf-repræsentanternes kommentarer til det øvrige udvalgs rapport samt en kritik af D.p.I.s tilrettelæggelse og be-

handling af forsøget. Denne kritik er i sig selv interessant ud fra et viden­skabsteoretisk og psykologisk synspunkt.

For det første kan Volf-repræsentanterne ikke anerkende D.p.I.s konklusion om diagnosemetodens upålidelighed på grund af diagnosticørernes upålidelighed på grund af diagnosticørernes manglende overensstemmelse. De fremsætter selv nogle helt andre procenttal, der skulle være udtryk for en større overensstemmelse, nemlig tallene: 72,7 %, 77,5 % og 82 %. Det fremgår imidlertid ikke — i hvert fald ikke klart for mig — hvorledes Volf-repræsentanterne kommer frem til disse tal. I modsætning hertil er hele grundlaget for D.p.I.s beregninger fremlagt i form af såvel tabel­leret observationsmateriale som statistiske signifikansberegninger. Læse­ren kan således selv kontrollere rigtigheden i overensstemmelse med det i forrige afsnit fremhævede krav til videnskabelig metode: „*kontrollerbar­heden*“.

For det andet kritiserer Volf-repræsentanterne medtagelsen af normalt­læsende elever blandt forsøgspersonerne. Denne kritik vidner igen om mangel på forståelse af det væsentlige træk i videnskabelig metode, nem­lig: *kontrolmuligheden*. En af de vigtigste kontrolforanstaltninger ved pæ­dagogiske og psykologiske forsøg (samt iøvrigt ved biologiske undersø­gelser i det hele taget) er netop brugen af en *kontrolgruppe*. De normalt­læsende elever skulle netop fungere som en sådan kontrolgruppe.

For det tredje fremsætter Volf-repræsentanterne en psykologisk inter­essant kritik mod D.p.I. De hævder, at D.p.I. er uegnet til at foretage for­ søgene, fordi D.p.I.s repræsentanter *på forhånd er skeptisk indstillede*, hvilket skulle være en uvidenskabelig indstilling. Denne kritik vidner om en fundamental mangel på forståelse af videnskabsmandens psykologi, som vist er ret alment udbredt. Jeg har derfor lyst til at kommentere den nærmere.

Videnskabsmanden er *ikke* — som den her fremkomne opfattelse for­ udsætter — karakteriseret ved en *neutral* („objektiv“) holdning over for sit forskningsområde. *Tværtimod. Videnskabsmanden er oftest stærkt per­ sonligt engageret i sit arbejde.* Og denne personlige engagering er *ikke* udelukkende præget af *intellektuelle motiver* („forskertrang“ o. l.), men også af *selvhævdelsesmotiver*, der bl. a. viser sig ved energisk forsvar af forskningsresultater og teorier samt evt. angreb på modpartens påstan­ de. Dette viser såvel videnskabens historie som iagttagelser af nulevende videnskabsmænd inden for alle fag. Men hvor bliver „garantien for vi­ denskabens objektivitet“ så af? Ja, den ligger *ikke* i den enkelte viden­ skabsmands personlighed og motiver, der ikke adskiller sig væsentlig fra andre menneskers, men den ligger i *videnskabens organisation og me­ tode, der gennem sin gensidige, intersubjektive kontrol betinger, at vi­ denskabelig erkendelse trods alt er den mest sandsynligt objektive og exakte viden, man til enhver tid råder over.*

Nært beslægtet med denne misforståede kritik er også en anden påstand fra Volf-repræsentanterne, der hævder, at det er uvidenskabeligt *på forhånd* at udtale sig (skeptisk) om fænomener, der ikke er undersøgt. Videnskabsmænd *kan* imidlertid tillade sig det, fordi de udfra deres øvrige viden om *beslægtede* fænomener med *stor sandsynlighed* kan udtale sig om et ikke nærmere undersøgt fænomen. Det er fx. det der sker, når en fysiker på forhånd benægter, at en mand har opfundet en „evigheds-maskine“. Dens eksistens strider simpelthen mod meget velfunderede naturlove. Naturligvis *kan* videnskabsmænd på det grundlag tage fejl, selv de fysiske teorier er jo ikke eviggyldige sandheder. Men videnskabsmanden kan udtale sig med så stor *sandsynlighed*, at en afvisning af en nærmere undersøgelse af fænomenet er velbegrunnet bl. a. ud fra den betragtning, at hans tid og arbejdskraft er bedre anvendt på andre undersøgelser. Han kan med rette hævde, at „bevisbyrden“ så må pålægges den, der fremsætter en så usandsynlig påstand.

I dette tilfælde synes jeg, at D.p.I. har strakt sig vidt ved medvirksomheden til Gladsaxeforsøget.

Andre reaktioner på Volfrapporten.

I det foregående har jeg kommenteret Volf-repræsentanternes kritik så forholdsvis udførligt, fordi den er typisk for den reaktion, som er kommet til udtryk gennem læserbreve i dagspressen, interviews o. l. Udover de allerede diskuterede reaktioner er der et par typiske reaktioner af psykologisk interesse.

Der har således været antydninger af, at Volf er et miskendt geni. Jeg har hørt antydninger i retning af, at jo „selv en Einstein blev miskendt og bekæmpet af den officielle videnskab.“

Det er selvfølgelig rigtigt, at videnskabens historie har mange eksempler på oprindeligt miskendte genier. Men deraf følger jo ikke, at enhver person, der føler sig miskendt, også er et geni. Einsteins eksempel er imidlertid lærerigt. Han blev kasseret som ansøger til en stilling som videnskabelig assistent efter afsluttet embedsexamen og måtte leve af ikke-videnskabeligt arbejde. Hans teorier blev i mange år af kendte fysikere bekæmpet ivrigt. *Men* de var trods alt fremsat på en *kontrollerbar* måde, og en af de første officielle anerkendelser kom fra det britiske videnskabs selskab, da man under en solformørkelse havde observeret nogle af Einstein forudsagte fænomener.

Dermed er vi atter tilbage ved det *væsentligste træk ved videnskabelig metode*: videnskaben giver *ingen garantier for absolutte, eviggyldige sandheder, men gennem stadig kontrol når man til stadig mere sandsynlige resultater.*

Slutning.

Jeg tror, at meget ville være vundet for videnskaben og dens stilling i

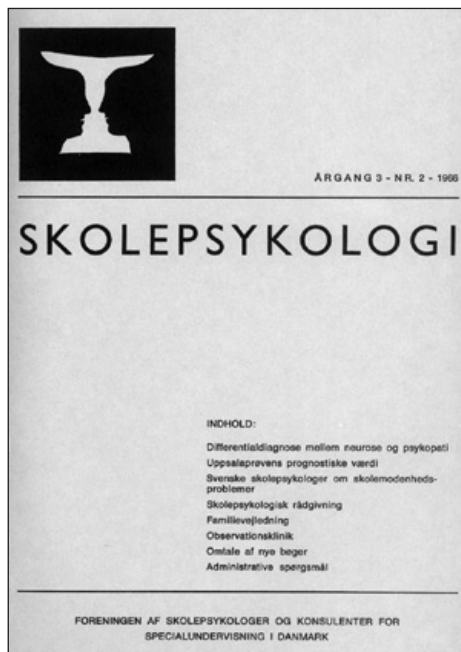
samfundet, hvis kendskabet til og forståelsen af det væsentlige ved videnskabens metode og forudsætninger var mere alment udbredt. Man kunne så undgå den farlige, *ambivalente* holdning, som også har vist sig i forbindelse med Volsagen: en overdimensioneret beundring for videnskabens resultater parret med en mistænkesomhed over for dens dyrkere. Her har *pædagoger* også en stor opgave. *K. B. Madsen.*

Evidens før det hed evidens

Artiklen stammer fra en meget frugtbar periode i Danmarks Pædagogiske Instituts (DPI's) historie. Den er med til at skabe en tradition for, at den praksis der udfolder sig på skolerne kan og skal undersøges, så det ikke alene er de gode intentioner, der bestemmer hvad der gøres. De to forfattere demonstrerer i artikler en strikt videnskabelig tilgang til vurdering af Uppsalaprøvens prognostiske værdi, som af mange blot blev taget for givet. Da der er taget udgangspunkt i materiale, der allerede foreligger er der begrænsninger i mulighederne for en vurdering, og der er derfor foretaget en vurdering af Uppsalaprøvens resultater i forhold til læsestandpunkt målt ved de dengang gængse højt-læsningsprøver, mens andre faktorer er udeladt. Artiklen fik stor betydning for brugen af skolemodenhedsvurderinger, som efterfølgende fik et bredere fundament samtidig med at den rejste problemer om, hvordan man kunne gøre skolen mere børnemoden.

Det materiale der er taget udgangspunkt i er en beretning fra Statens Forsøgsskole på Emdrupborg, der i mange år var et flagskib i udvikling af undervisningsmetoder og forståelse af skolens opgaver og muligheder for at udvikle dem. Beretningerne fra Emdrupborg var i mange år en væsentlig inspiration for skoleudvikling, der i disse år kom meget i fokus i mange kommuner.

På dette tidspunkt blev der efter 5. klasse foretaget en deling af eleverne i en boglig og en ikkeboglig linje. Floranders undersøgelser viste, at grundlaget for denne deling var meget mangelfuldt og behæftet med store usikkerheder, hvilket blev et væsentligt forhold i den diskussion, der førte til at delingen først skete efter 7. klasse som et skridt mod den udelte skole som senere blev gennemført.



UPPSALAPRØVENS PROGNOSTISKE VÆRDI



*Af Jesper Florander
og Finn Rasborg,
Danmarks pædagogiske Institut.*

Uppsalaprøven bruges efterhånden særdeles meget som det redskab, hvormed man søger at afgøre, om børn er skolemodne. Hvert år prøves nu mindst 30.000 børn, og arbejdet og udgifterne i forbindelse hermed påtager man sig, fordi man anser Uppsalaprøven for et værdifuldt hjælpemiddel til afgørelse af, hvordan et barn vil klare sig i skolen.

Der hersker hos mange en stærk tro på prøvens forudsigelsesværdi. Der har dog igen rejst sig skeptiske røster, som det var tilfældet for en halv snes år siden, da Uppsalaprøven begyndte at blive brugt herhjemme. Denne gang har skeptikerne foreslået, at man nu for alvor får undersøgt, om prøven er så meget værd, som man tror. Sidst har skolepsykologen dr. phil. Kaj Spelling i en artikel om skolemodenhedsprøvernes værdi (6) opfordret til, at Danmarks pædagogiske Institut foretog en undersøgelse af Uppsalaprøvens prognostiske muligheder.

Denne opfordring har ført til, at vi har foretaget en bearbejdelse af et materiale, som i 1955 blev publiceret i Emdrupborgberetningen (3), men som ikke er bearbejdet, og som synes at have været upåagtet i adskillige år.

FORELIGGENDE KONKLUSIONER OM UPPSALAPRØVEN

Inden bearbejdelsen af det hidtil ubearbejdede materiale omtales, skal der gives en kort oversigt over Uppsalaprøvens formål og de konklusioner, der anføres i Emdrupborgberetningens kapitel VII, »Et forsøg med Uppsalaprøven« (1.) Forfatterne skriver her:

Spørgsmålene (I, s. 114)	Konklusioner (I, s. 148)
»1. Er det muligt ved hjælp af Uppsalaprøven at forudsige, hvorledes et barn vil klare sig i skolen?«	»1. Man kan ved hjælp af Uppsalaprøven skaffe sig et udmærket skøn over, hvorledes et barn vil klare sig i skolen.«
»2. Med hvor stor sikkerhed kan denne vurdering foretages?«	»2. Det fremgår . . . , at den sikkerhed, hvormed man på grundlag af Uppsalaprøven kan udtale sig om barnets fremtidige skolegang, er ret stor.«
»3. Er forudsigelsen sikker nok til, at man på dette grundlag kan forsvare at rådgive forældrene m. h. t. det rette begyndelsestidspunkt?«	»3. . . . berettiget at anse rådgivning på grundlag af Uppsalaprøven for forsvarligt underbygget.«

Konklusionerne skal ses i lys af følgende passus, som anføres umiddelbart efter dem:

»Det må atter bemærkes, at iagttagelsen af barnet under prøven og de oplysninger, man får gennem forældresamtaler, må tillægges stor betydning, når der skal træffes afgørelse vedrørende skolebegyndelsestidspunkt. . . «
 »Det er således vor erfaring, at Uppsalaprøven er et hjælpemiddel, der med særdeles godt udbytte kan bruges, når man skal tage stilling til, hvornår et barn helst skal begynde sin skolegang.«

Disse konklusioner bygger på lærernes skøn over, dels hvordan hvert barn klarede sig i skolen i de tre første skoleår, dels om barnet syntes at være kommet for tidligt i skole, og endelig, om barnets oprykning gennem de tre første klasser har været normal.

Konklusionerne bygger derimod ikke på resultater af mere objektiv natur som resultater af pædagogiske prøver, selv om det nævnes (s. 116), at sådanne prøver er indsamlet regelmæssigt.

DET HIDTIL UBEARBEJDEDE MATERIALE

Imidlertid er det muligt at inddrage resultater af standpunktsprøver i belysningen af Uppsalaprøvens værdi, idet der i beretningens kapitel VIII, »En undersøgelse vedrørende begynderlæsning« (3), er publiceret et materiale, hvor der for et antal børn findes prøveresultater for

1. Uppsalaprøven i maj før skolegang.
2. Højtælningsprøver i maj 1. kl.
3. Højtælningsprøver i november 2. kl.
4. Højtælningsprøver i maj 2. kl.

Af de 170 børn i materialet er 122 prøvet med samtlige ovennævnte prøver. Det er prøveresultaterne for disse 122 børn, der her skal sættes i forbindelse med hinanden.

Formålet med skolemodenhedsprøver er jo at differentiere børnene således, at man skelner mellem skolemodne og skoleumodne. Denne differentiering kan føre til, at børn, der endnu ikke er undervisningspligtige, får skolegangen udsat, og at børn, der er undervisningspligtige, anbefales behandlet på særlig måde, f. eks. fordi udfaldet af skolemodenhedsprøven synes at vise, at de kan få læsevanskeligheder. Det vil gennem det her foreliggende materiale kunne belyses, om Uppsalaprøven har kunnet skille de senere læsesvage elever fra.

De tre højtælningsprøver giver ifølge Emdrupborgberetningen tre målinger af læsehastigheden, som tages som et skøn over læseudviklingen. Målene er i det publicerede materiale omsat til læsehastighedsaldrer således, at man går ud fra, at gennemsnitslæsealderen er som følger:

ved skolestart	0.0
ved prøven i maj 1. kl.	0.8
ved prøven i november 2. kl.	1.3
ved prøven i maj 2. kl.	1.8

De svage læsere må altså på prøvetidspunkterne være sådanne elever, som ligger langt under disse gennemsnit.

Af tabel 1 fremgår resultaterne fra læseprøven i maj 1. kl., sammenholdt med Uppsalaprøvens resultater. I tabellen er resultaterne grupperet. Denne gruppering har vi foretaget for at give en bekvem oversigt over resultaterne; den udviser det samme billede, som det ugrupperede materiale giver. Oplysningerne i det følgende om variationerne i points stammer fra det ugrupperede materiale.

TABEL 1. Uppsalaprøveresultater og læsehastighedsaldrer i maj 1. kl.

Læsehastighedsalder*)	Points i Uppsalaprøven					Antal børn	Gennemsnit i Uppsalaprøven
	-10	11-15	16-20	21-25	26-34		
2.1-4.3	1		2		7	10	24
1.7-1.9			2	2	3	7	24
1.4-1.6			4	2	1	7	22
1.2-1.3	2	2	2	5	2	13	19
1.0-1.1		1	5	5	1	12	20
0.9	1		2	5		8	20
0.8	1	4	9	6	3	23	20
0.7	1	5	8	6	4	24	19
0.6	3		4	1	1	9	14
0.5	2	3	3	1		9	15
i alt	11	15	41	33	22	122	

Højre kolonne i tabel 1 giver gennemsnit i Uppsalaprøven for hver læsehastighedsalder. Der er tendens til, at gennemsnittet stiger med læsehastighedsalderen; men for læsehastighedsaldrerne 0.7-1.3 er der dog tale om så små forskelle, at disse ikke kan tillægges nogen betydning. Sammenhængen mellem Uppsalaprøvens resultater og læsehastighedsalderen er således ret svag.

Dette bekræftes, når der ses på de øvrige kolonner i tabellen. Den laveste læsehastighedsalder på 0.5 (svarende til februar 1. kl.) findes hos 9 elever. Disse elever, som står dårligst i læsning, har resultater i Uppsalaprøven, som varierer fra 6 til 24 points. Disse elever har da såvel dårligt som godt resultat i Uppsalaprøven.

En sammenhæng af lignende art mellem læseprøven og skolemodenhedsprøven findes, hvis f. eks. de elever betragtes, som har gennemsnitslæsealderen på 0.8. Der er her 23 elever, hvis pointstal i Uppsalaprøven varierer fra 4 til 30 points.

Alene for elever, der står meget højt i læsehastighedsalder (over 2.0, svarende til august 3. kl.), er der en tendens til sammenhæng mellem de to prøveresultater, men dog kun således, at her findes ingen elever med helt lave resultater i Uppsalaprøven. Resultaterne varierer for disse fra 9 til 30 points.

Ovenstående viser, 1) at ét og samme pointstal i Uppsalaprøven følges af vidt forskellige læsehastighedsaldrer 1 år senere (maj 1. kl.), og 2) at vidt forskellige pointstal i Uppsalaprøven følges af én og samme læsehastighedsalder 1 år senere. Konklusionen må da blive følgende: Sammenhængen mellem Upp-

*) De manglende intervaller i tabel 1 og 2 repræsenterer 0 elever.

salaprøveresultatet og højt-læsningsstandpunktet er så lille, at Uppsalaprøven ikke med blot nogenlunde sikkerhed kan benyttes til at forudsige læsestandpunktet 1 år senere. Eller kort sagt: Uppsalaprøvens prognostiske værdi synes ret ringe.

Nu er læseprocessen som bekendt labil i begyndelsen. Det kunne derfor være, at resultatet ville være et andet, hvis man så på sammenhængen mellem Uppsalaprøven og den tredje læseprøve, taget efter 2 års undervisning. Tabel 2 viser denne sammenhæng.

TABEL 2. *Uppsalaprøveresultater og læsehastighedsaldrer i maj 2. kl.*

Læsehastighedsalder	Points i Uppsalaprøven					Antal børn	Gennemsnit i Uppsalaprøven
	-10	11-15	16-20	21-25	26-		
4.3-	1		3	1	4	9	23
3.3-3.8	1	1	3	1	2	8	20
2.8-3.1	1	2	6	2	4	15	20
2.4-2.7		1	2	7	3	13	23
2.2-2.3			3	9	3	15	23
1.8-2.1	2	3	6	2	2	15	17
1.6-1.7	1	1	6	2	1	11	18
1.3-1.5			6	5		11	21
1.0-1.1	1	3	3	2	1	10	18
-0.9	4	4	3	2	2	15	15
i alt	11	15	41	33	22	122	

Betragtes som før gennemsnittet i Uppsalaprøven for de forskellige læsehastighedsaldrer, ses, at gennemsnittene ikke stiger med stigende læsehastighedsalder, dvs. at der ingen sammenhæng er mellem Uppsalaprøvens resultat og læseprøvens. Inden for hver pointsgruppe i Uppsalaprøven er variationen i læsehastighedsalder meget stor. Eksempelvis kan tages de 41 elever, der har 16-20 points i Uppsalaprøven. Eleverne fordeler sig jævnt over læsehastighedsaldrerne 0.8-5.0. 6 elever ligger på gennemsnittet (1.8). For de 18 elever, der ligger under dette, varierer læsehastighedsalderen et år (0.8-1.7), og for de 17 elever, der ligger højere, varierer den knap tre år (2.2-5.0). Tilsvarende forhold ses for de andre grupper. De 2 elever, der har lavest pointstal i Uppsalaprøven, ligger ikke lavere i læsehastighedsalder end 13 andre elever, som har opnået fra 6-30 points i Uppsalaprøven. Den elev, der har det højeste pointsantal i Uppsalaprøven (33), ligger ikke særdeles højt i læsehastighedsalder.

Resultatet er altså ikke anderledes: Sammenhængen mellem resultatet af Uppsalaprøven og højt-læsningsstandpunktet er så lille, at Uppsalaprøven ikke kan benyttes til at forudsige læsestandpunktet 2 år senere.

Endvidere kan det oplyses, at der er påvist en tilsvarende ringe sammenhæng mellem Uppsalaprøven og læseprøven i november 2. kl.

Det kan herefter sluttes, at udfaldet af Uppsalaprøven kun i ringe grad siger noget om, hvordan eleverne senere udvikler sig i læsning, således som denne her er målt ved en prøve i højtlesning.

På denne baggrund er det ikke alene naturligt, men afgørende vigtigt, at undersøgelser over sammenhæng mellem Uppsalaprøvens udfald og resultat af andre pædagogiske prøver end højtlesningsprøver tages op.

BØRN MED LÆSEVANSKELIGHEDER OG UPPSALAPRØVEN

I Emdrupborgberetningen er det i kapitlet om Uppsalaprøven (I, s. 141–146) omtalt, hvordan 32 børn med læsevanskeligheder har klaret sig i prøven. Det fremgår af beretningen, at disse læsesvage børn sammenlignes med visse andre grupper. For hver gruppe er anført gennemsnit i Uppsalaprøven, og da de læsesvages gennemsnit ligger ret lavt, kunne man få det indtryk, at de læsesvage har klaret sig ret dårligt i Uppsalaprøven.

Som der gøres opmærksom på i Emdrupborgberetningen, indgår de samme børn i forskellige grupper. Men det vil sige, at man ved sammenligningen fra én gruppe til en anden i nogle tilfælde sammenligner et barn med sig selv, i andre tilfælde med andre. Desuden sammenlignes f. eks. gruppen af læsesvage med de grupper, der har bedst eller ringest resultat i Uppsalaprøven. Men de to sidstnævnte grupper er netop dannet afhængigt af prøven, mens gruppen af læsesvage er dannet uafhængigt af prøven. Denne bearbejdelse kan følgelig intet sige om Uppsalaprøvens prognostiske værdi.

MULIGHEDEN FOR YDERLIGERE MATERIALEBEARBEJDELSE

Det er nævnt i Emdrupborgberetningen, at der er indsamlet andre pædagogiske prøver end højtlesningsprøverne, men det fremgår ikke, hvilke prøver der er tale om, eller hvilken sammenhæng de har vist med resultater i Uppsalaprøven.

Her må således foreligge et materiale, der kan udnyttes til yderligere belysning af, om Uppsalaprøven har nogen værdi, og vi henstiller derfor, at bearbejdelse af dette materiale offentliggøres.

Hvis udnyttelsen af et foreliggende materiale giver et tilstrækkeligt grundlag for vurderingen af Uppsalaprøvens værdi, vil der ikke være anledning til, som af Kaj Spelling foreslået, at iværksætte indsamling af materiale til nye undersøgelser.

Skulle det vise sig, at der på grundlag af Uppsalaprøven ikke kan opstilles prognoser for de første skoleår, kan det næppe undre i betragtning af alle de kendte og ukendte faktorer, der er medbestemmende for prøveresultatet og for

de senere faglige præstationer. De meget komplekse forhold omkring skolemodenhedsproblemet kan kort skildres ved følgende citat af Erik Thomsen (7):

»At være skolemoden vil stort set sige, at der på en række ikke klarlagte områder må være visse, hovedsagelig ukendte, nødvendige forudsætninger, således at 5-, 6- og 7-årige børn er i stand til med en reel chance at begynde skolegangen i en eller anden skole blandt skolers mangfoldighed med den dér for tiden gældende undervisningsplan, og at kunne leve op til netop de former og metoder i begynderundervisning og anden behandling, som bliver praktiseret af den lærer, de tilfældigvis bliver anbragt hos.«

LITTERATUR:

1. Ejvind Jensen, Wilhelm Marckmann og Jørgen Egedal Poulsen: Et forsøg med Uppsalaprøven. En svensk »skolemodenhedsprøve«. I: Anne Marie Nørvig, Ejvind Jensen og Wilh. Marckmann (red.): Beretning om Emdrupborg skoles første 6 år 1948–54. København: Det danske Forlag, 1955.
2. Ejvind Jensen og Wilhelm Marckmann: En prøve for skolebegyndere. Dansk pædagogisk Tidsskrift, 1955, 3, 161–168.
3. Ejvind Jensen, Wilhelm Marckmann og Jørgen Egedal Poulsen: En undersøgelse vedrørende begynderlæsning. I: Anne Marie Nørvig, Ejvind Jensen og Wilh. Marckmann (red.): Beretning om Emdrupborg skoles første 6 år 1948–54. København: Det danske Forlag, 1955.
4. Ejvind Jensen og Wilhelm Marckmann: Uppsalaundersøgelsen. Instruktion og retterregler. Mærket 5–65. Forlag samt årstal ikke angivet. Dupl. 22 sider.
5. Finn Rasborg: Uppsalaprøven – prognose for skoleegnethed? I: Finn Rasborg og Jesper Florander (red.): Parathed psykologisk belyst. Pædagogisk-psykologiske Tekster, bind 1. København: Akademisk Forlag, 1965.
6. Kaj Spelling: Skolemodenhedsprøvernes værdi. Dansk pædagogisk Tidsskrift, 1965, 13, 336–344.
7. Erik Thomsen: Nogle problemer ved vurdering og karaktergivning. Dansk pædagogisk Tidsskrift, 1957, 5, 385–407.

Hvad måler intelligensprøver?

Vagn Rabøl Hansen fra Danmarks Pædagogiske Institut beskriver i artiklen fra 1970 en række væsentlige overvejelser over intelligensbegrebet og anvendelse af intelligensprøver.

På dette tidspunkt var der fortsat en vis opbakning til tilstedeværelsen i ethvert individ af en såkaldt "generel intelligens", der kunne aflæses på alle aktivitetsområder – boglige som praktiske, og som kunne opgøres i en samlet intelligenskvotient – fx i Binet-testen.


Nye intelligensprøver dukkede dog op, fx WISC, hvor man søger at måle et forskelligt antal væsentlige intelligensfaktorer, og hvor den samlede intelligenskvotient blev to-delt i form af en verbal og non-verbal IQ. Samtidig var der en betydelig faglig debat om effekten af henholdsvis arv og miljørolle, fx i forhold til intelligens.

Vagn Rabøl Hansen giver en velargumenteret kritik af intelligensprøver, der søger at sige noget generelt om børns intelligens på givne områder. Han hævder bl.a., at de tilgodeser børn fra den bedre stillede befolkning, og at der ikke findes "kulturfrie" intelligensprøver. Intelligensprøverne viser noget om børns baggrund og opvækst. De burde snarere hedde "udviklingsprøver", og resultaterne bør anvendes til at hjælpe konkrete børn i deres opvækstmiljø.

Han gør opmærksom på, at intelligensbegrebet risikerer at fastlåse indtrykket af et barn for altid. Derfor er den bedste definition på intelligens

fortsat, at intelligens er det, vi måler i intelligensprøver. Dermed indses den begrænsede rækkevidde af den pædagogiske nytte af at gennemføre intelligensprøver.

Det er værd at overveje, hvorvidt Vagn Rabøl Hansens kritik ikke også fortsat er aktuell, når der ses på psykologers brug af intelligensprøver – ikke mindst inden for det psykiatriske område? For ikke at tale om gruppen af såkaldt "højtbegavede".



ARGANG 7 – NR. 1-6 – 1970

SKOLEPSYKOLOGI

Redaktion:

Ansv. redaktør: Mogens Hansen, Bregnerødvej 72, 3460 Birkerød
privat: (01) 81 36 60.

Forretningsfører: Erik Petersen, Kingsøvej 94 A, 3000 Helsingør
privat: (03) 21 38 86.
postgiteo 133 613.

Dvrigt redaktion: N. J. Bligaard, Hølløkkenvej 7, 2300 København S
privat: (01) 55 58 02.

Peer Mylov, Tjernsvanget 24, 2800 Lyngby
privat: (01) 56 71 59
kontor: 56 6006 (DPI).

Arne Søgaard, Lundtofte Skolestræde 2, 2800 Lyngby
privat: (01) 84 85 19.
kontor: (01) 87 50 85.

Ole Varming, Gadevænget 45, 2800 Lyngby
privat: (01) 85 28 24.

Abonnement: Erik Petersen.
pris: kr. 35,-, studerende kr. 20,-, excl. moms.

FORENINGEN AF SKOLEPSYKOLOGER OG KONSULENTER FOR
SPECIALUNDERVISNING I DANMARK

Om intelligensbegrebet og anvendelsen af intelligensprøver



Den operationelle definition af intelligens som lig med det, vi måler, forsvares. Hvorfor skulle en intelligensprøve egentlig skjule, at drenge og piger opdrages forskelligt? Man kan lige så godt opgive forsøg på at lave »kulturfrie« intelligensprøver, for udgangspunktet, at der bag intelligensprøveresultaterne skjuler sig den »egentlige« intelligens, er såre tvivlsomt.

Af amanuensis, cand. psych. Vagn Rabøl Hansen, DPI.

Boring's klassiske operationelle definition på intelligens, som »det vi måler« er ugleset, og at den stadig anvendes betragtes som et tegn på, hvor langt tilbage intelligensforskningen står. Spørgsmålet er dog, om man ikke med denne definition — i modsætning til så mange andre — har ramt noget helt centralt ved intelligensbegrebet, idet der antydes, at det simpelt hen er meningsløst at definere intelligens nærmere, fordi man har at gøre med et begreb, der er relativt på samme måde som f. eks. kriminalitet.

I dag, hvor kriminalitet defineres som »overtrædelse af straffeloven«, smiler vi ad tidligere tiders forsøg på at opstille et absolut kriminalitetsbegreb, som medførte, at Lombroso kunne skrive bøger om kriminalitet hos planter (kødædende), dyr, børn og »vilde« (de sidstes kriminelle tilbøjeligheder kunne f. eks. vise sig ved, at de havde to koner). Spørgsmålet er, om vi ikke begår en tilsvarende fejltagelse, hvis vi tror, at en bestemt kulturs og samfundsklasses intelligensopfattelse er den eneste, der eksisterer.

26 De gængse intelligensdefinitioner kendetegnes af en hyppig brug af ord som »relation«, »abstraktion« og »ny« (Stern taler

om at indstille sig på nye fordringer; hvordan kan man iøvrigt blive enig om, hvad der er nyt?). Definitionerne er så uklare, at de kan accepteres af alle og fortolkes på et utal af måder, som det f. eks. sker ved konstruktion af intelligensprøver. Man kan lige så godt tage skridtet fuldt ud og fastholde, at intelligens kun kan defineres operationelt.

Indser man, at det forholder sig på den måde, forstår man samtidig, at den evige diskussion om forskelle på racers og befolkningsklassers intelligens, og om henholdsvis arvs og miljøets betydning for intelligensudviklingen i en vis forstand bliver meningsløs.

Hvad man derimod kan diskutere med udbytte er det hensigtsmæssige i de til enhver tid foreliggende intelligensprøver.

Det er således en kendsgerning, at de prøver, der i dag er i brug, favoriserer den bedrestillede del af befolkningen. For det første, fordi prøvekonstruktøren som regel selv kommer herfra, og bringer dens opfattelse af, hvad der er intelligent adfærd med sig, når der skal laves prøver. For det andet er det den dag i dag i det store og hele skolepræstationer, der danner intelligensprøvers validitetsgrundlag, og skolens mål med undervisningen er stærkt præget af de befolkningsklasser, der også på anden vis dominerer samfundet. For det tredje bruger man intelligensprøver til at lave prognoser med, f. eks. vedrørende uddannelsesmuligheder. Dette medfører, at man ved prøvekonstruktionen i særlig grad tager hensyn til de befolkningsgrupper, hvis fremtidsmuligheder er forudsigelige, og det vil igen sige de socioøkonomiske øvre lag i samfundet.

I realiteten er der ikke sket store fremskridt siden Binet's dage med hensyn til at gøre intelligensprøver mindre ensidige, bl. a. ser man sjældent eksempler på prøver, der forsøger at registrere det, der, lidt vagt, kaldes »praktisk sans«. På forskellige måder har man søgt at gøre prøverne mere »retfærdige«, bl. a. ved at udelukke opgavetyper, f. eks. verbale, der virker diskriminerende på børn fra arbejdsmiljø,

27

eller ved at kassere delprøver, der favoriserer mænd på kvinders bekostning. Argumentationen for det sidste lyder plausibel. Man vil ikke acceptere, at der skulle være forskel i arvemæssig henseende på de to køns intelligens. Forskelle i prøveresultater må altså skyldes miljøet, de forskellige opvækstbetingelser kvinder og mænd (underforstået »endnu«) udsættes for. Da man med intelligensprøver vil måle den »egentlige« intelligens, må prøver, der favoriserer mænds opvækstbetingelser, altså bortfalde.

Udfra tilsvarende motiver kasserer man intelligensprøver, der favoriserer byboere på landboeres bekostning. En videregående konsekvens af denne indstilling vil det være at bortkaste alle prøver, der favoriserer en eller anden subkultur på en andens bekostning. Opdelingen i subkulturer kan i realiteten fortsætte i det uendelige. Det er ikke gjort med at tale om mænd og kvinder, landboere og byboere, overklasse, middelklasse og arbejderklasse. I virkeligheden udgør hver familie en subkultur, ja, man kan tale om, at hvert individ udgør sin egen subkultur, idet der ikke findes to individer, der udsættes for samme sociale påvirkning fra omgivelserne. Den yderste konsekvens af forsøgene på at konstruere helt »retfærdige« intelligensprøver bliver således noget, der ikke kan bruges til noget som helst. Eller for at sige det på en anden måde: Hvorfor skulle en intelligensprøve egentlig skjule, at drenge og piger opdrages forskelligt? Skulle den ikke nærmere bruges til at påvise dette forhold.

Man kan lige så godt opgive disse forsøg på at lave »kulturfrie« intelligensprøver, thi udgangspunktet, at der bag intelligensprøveresultaterne skjuler sig den »egentlige« intelligens, er såre tvivlsomt. Det vil være mere realistisk at acceptere, at det, man i virkeligheden gør, er at opstille nogle normer for handlemuligheder, som man uden videre tager som et udtryk for intelligens. Andre normer kan være lige så gode — ja, enhver adfærdsform kan bruges, og følgelig har enhver befolkningsklasse og kultur sin opfattelse af, hvad der er intelligent adfærd.

Derfor bør sådanne normer, når de skal foreligge officielt i form af intelligensprøver, diskuteres på bredest muligt grundlag.

Ikke alene bør man drøfte arten af de prøvetyper, der skal anvendes, men man bør også lægge sig nogle ord på sinde, som Anastasi har udtalt i en kommentar til Davis-Eells forsøgene på at skabe »klassefrie« intelligensprøver. Hun mener, at det ikke er nok at interessere sig for prøvetyper; man må også være opmærksom overfor forskellige indstillinger til begreber som motivation og arbejdsmåde.

Det er ikke urimeligt at opstille normer for intelligent adfærd, ligesom man ikke vil gøre ophævelser over, at et samfund kan have til mål, at alle skal kunne læse eller have så høj en almen uddannelse som muligt. Det farlige i at opstille normer kommer først ind, hvis man tror, de er forbeholdt snævre kredse, der nærmest fra fødslen er bestemt til at opfylde dem, som da man engang mente, at læsning var forbeholdt en lille overklasse, og det var en utopisk tanke, at »den simple bonde« skulle kunne nå frem til at beherske slige færdigheder.

De krampagtige forsøg på at frigøre intelligensbegrebet fra påvirkning fra skolegang og anden indlæring for at få fat på den »egentlige« intelligens har hidtil båret ringe frugt. Man har således med forskellige intelligensprøver testet flere tusinde sydamerikanere, der aldrig har gået i skole. Hos ingen fandt man en intelligensalder på over 7 år. I stedet for at begræde dette resultat og anse det for at være en opfordring til at konstruere »bedre« prøver, der er uafhængige af miljøpåvirkninger, bør man indse det meningsløse i at ville frigøre intelligensbegrebet fra indlæring og uddannelse og i stedet acceptere, at de idealer, et samfund opstiller i intelligensmæssig henseende, har noget at gøre med dets idealer med hensyn til undervisning og uddannelse.

Intelligent adfærd (hvordan det end defineres) må betragtes som noget, der *læres* som næsten al anden adfærd. Udtrykket »medfødt intelligens« må reserveres en intelligent adfærd,

29

der kan registreres i fødselsøjeblikket og ikke senere. I hvor vid udstrækning, et individ kan handle intelligent, er foruden indlæring selvfølgelig afhængig af fysiologiske faktorer som f. eks. blodtryk og syn, der nok er genetisk bestemt, men også betinget af opvækstbetingelser i form af ernæring, boligforhold osv. Der er dog ingen entydig overensstemmelse mellem det utal af genetisk-fysiologiske faktorer, der er medvirkende i intelligent adfærd og adfærdresultatet. Hvordan samspillet mellem disse faktorer organiseres, er i højeste grad afhængig af den indlæring, der er sket gennem opvæksten.

Da intelligent adfærd er noget, der læres, medfører det automatisk, at et intelligensprøveresultat er et »for-tiden resultat«, der kun kan udsige, at *hvis* der ikke sker generelle ændringer i miljøet og dermed af påvirkningen, så er der stor sandsynlighed for, at omtrent samme prøveresultat vil kunne registreres ved en senere prøvetagning.

Intelligensbegrebet er iøvrigt så belastet, at man må overveje at finde på et nyt navn til intelligensprøver, så meget desto mere, hvis man helt forlader troen på at kunne finde frem til et absolut intelligensbegreb. En bedre betegnelse ville være »miljø«- eller »udviklingsprøver«. Den første, fordi intelligensprøver først og fremmest udsiger noget om det miljø, prøvepersonen kommer fra. Imod betegnelsen taler, at den vil give et falsk indtryk af, at man *helt* kan se bort fra arvelige faktorerers indflydelse på prøveresultatet.

Betegnelsen udviklingsprøver har den fordel, at den fjerner os fra det statiske intelligensbegreb, altså fra troen på at prøverne viser de potentielle evner en gang for alle. Imod taler, at navnet allerede er beslaglagt af nogle prøver, der er beregnet til småbørn, og som fortrinsvis registrerer den fysiske-motoriske udvikling. Det hænger sammen med ældre opfattelser af udvikling som noget primært fysiologisk. Man kan her blot tænke på det forslidte modenhedsbegreb, som indebærer, at udvikling er noget automatisk, der ligesom skrider frem af sig selv, og på et eller andet tidspunkt stopper op. Det er ikke skolepsykologer og andre professionelle

30

testforbrugere, der tiltror intelligensprøverne magiske evner til at spå om fremtiden, men blandt mange lærere og forældre er der stadig en del overtro knyttet til dem. Et navn som miljø- eller udviklingsprøver vil kunne modvirke tendensen til at opfatte prøverne som instrumenter, der kan fortælle os noget om iboende og én gang for alle fastlagte evner.

Ingen vil finde på at tale om standpunkt uden i relation til bestemte normer, og på samme måde må man i fremtiden tale om intelligens, altså som noget vilkårligt, der kun har betydning i forbindelse med sociale vedtægter. Intelligensbegrebet vil ændre sig i takt med samfundets udvikling. Der er vel ingen tvivl om, at det fremtidige automatiserede samfund i højere grad end det nuværende vil lægge vægt på kreative færdigheder. Sådanne ændringer i opfattelsen må man være opmærksom på ved fremtidige prøvekonstruktioner. Man skal i det hele taget tage hensyn til de færdigheder, det vil være ønskværdigt, at så mange som muligt får del i, og prøverne må bestandig revideres i takt med udvikling og idealer. Men hvad skal intelligensprøverne nu anvendes til?

Af det foregående er fremgået, at de i hvert fald ikke bør bruges til at låse et barn fast; til at klassificere det en gang for alle. Det vil være et frugtbart udgangspunkt at betragte intelligensprøver som en art »standpunktsprøver«, hvor intelligensprøver blot i mindre grad registrerer resultatet af *specifikke* påvirkninger og *kontrolleret* indlæring. De bør fortælle noget om de *generelle* påvirkningssituationer, barnet udsættes for. Børn fra svagt stimulerende, »kulturelt depriverede«, miljøer vil sikkert have dårlige betingelser for at udvikle det, man bliver enige om at kalde intelligens. I sådanne miljøer er kommunikation, mulighederne for at gøre generelle erfaringer gennem nye oplevelser og indtryk, lege- og andre udfoldelsesmuligheder ringe, ligesom den emotionelle kontakt ofte halter slemt.

Et dårligt resultat i en intelligensprøve kunne give anledning til en nøjere analyse af opvækstmiljøet med mulig støtte for øje:

31

I *børnehaven* i form af specielle træningsprogrammer, der skulle løbe sideordnet med hjælp til hjemmet. Sådanne øvelser eksperimenteres der med adskillige steder i øjeblikket (jf. de amerikanske Head-start programmer). De kan f. eks. bestå af særlige lege- og taleøvelser, specielle indlærings-situationer og træning i begrebsdannelse. Vigtig er den samtidige støtte til hjemmet, ellers er der stor risiko for, at barnet falder tilbage til de gamle »unoder«, hvis træningsprogrammet afbrydes. Hjælpen kan dels være økonomisk i form af legetøj, bøger, feriemuligheder osv., dels ske ved, at man underviser forældrene i børnepsykologi, i hensigtsmæssig verbal kontakt med barnet, i betydningen af forældre—barn interaktionen i almindelighed osv. Eventuelt kan hjemmet være præget af konflikter og emotionelle vanskeligheder, der hæmmer barnets mentale udvikling — også her er det muligt at yde hjælp.

Støtten i *skolen* skulle helst være tosidig på tilsvarende måde. Man kunne her gå videre ad de veje, der allerede er betrådt, hvor man har afskaffet skolemodenhedskravet, og i stedet for selv gør børnene skolemodne (eller skolen børnemoden).

Generelt gælder dog nok, at jo før man sætter ind med hjælp til et barn, des bedre håb om gode resultater: Den tidlige mor—barn kontakt er af største betydning, ligeledes lejligheden til at gøre varierede perceptuelle—motoriske erfaringer. Endnu ved vi dog alt for lidt om udviklingen, og den hjælp til hele »feltet«, man forsøger, foregår mere eller mindre i blinde. Efterhånden, som man når videre ad de veje, bl. a. Piaget har betrådt, vil det måske blive muligt at yde en mere præcis hjælp, der består i direkte øvelse af de intelligensfunktioner, der er interesse for at fremme.

LITTERATUR

Charters, W. W., Jr.: *Social class and intelligence tests*. In: Charters, W. W., Jr. & Gage, N. L. (ed.): *Readings in the social psychology of education*. Boston: Allyn and Bacon, 1965.

- Davis, W. A. & Havighurst, R. J.: *The measurement of mental systems*. In: Coladarci, A. P. (ed.): *Educational psychology. A book of readings*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1955.
- Deutsch, M., Katz, I. & Jensen, A. J.: *Social class, race, and psychological development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- Jansen, M.: Talesproget i modersmålsundervisningen. *Nordisk Tidsskrift for Specialpædagogik*, 1967, 45, 75–94. Også i uændret form som særtryk, 1967.
- Jansen, M., Lundahl, Fl., Mylov, P., Rasmussen, G. K. & Rigun, L. (red.): *Læsepædagogen*, 1969, 1.
- Jensen, J.: *Forskellige intelligensopfattelser og deres pædagogiske betydning*. København: Danmarks pædagogiske Institut, 1965, 57, 49–71.
- Jensen, J.: Eleven i focus – krystalkugle eller lup? *Unge Pædagoger*, 1965, 26, 7–12. Også i: Rasborg, F. & Florander, J. (red.): *Parathed psykologisk belyst. Pædagogisk-psykologiske Tekster, bind 1*. København: Akademisk Forlag, 1965, 85–90.
- Jensen, J.: Prøver-prognoser-selektion. *Uddannelse 69, Undervisningsministeriets tidsskrift*, 1969, 7, 336–342.
- Jensen, J. Å.: Om muligheder for påvirkning af den kognitive udvikling. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 1969, 17 (2–3), 99–117.
- Nissen, Th.: *Indlæring og pædagogik*. København: Munksgaard, 1970. I tryk.
- Prien, B.: *Uddannelse og intelligensprøveresultatet i forskellige befolkningsgrupper*. København: Danmarks pædagogiske Institut, 1967, 65, 81–98.
- Spelling, K.: *Intelligens og miljø*. København: Gad, 1966.
- Thyssen, Sv.: *Intelligens og intelligensprøver*. *Nordisk Psykologi*, 1969, 5, 347–357.
- Torpe, H.: *Intelligensforskning og intelligensprøver*. København: Schultz, 1964.
- Vernon, P. E.: *Intelligence and cultural environment*. London: Methuen & Co., 1969.


Da samspil blev et begreb i skolepsykologien

Artiklen bygger på en række undersøgelser foretaget i søvænet, der ret entydigt viser at en koncentration af personer med problemer fører til en "indbyrdes smitte", mens der ikke ses samme "smitte" når personer med problemer fordeles jævnt. Undersøgelsen er foretaget blandt værnepligtige, men generaliseres til med nogle forbehold også at gælde for børn i skolen. Dermed peger den på de mulige uheldige konsekvenser af at samle børn med vanskeligheder i grupper isoleret fra et almindeligt skolemiljø. Synspunktet har med nogen vægt været fremført i den aktuelle debat om inklusion.

Artiklen beskriver et begyndende paradigmeskift på flere måder, dels ser man for samspil introduceret som begreb, hvor tidligere anskuelser har haft et meget individcentreret udgangspunkt. Modellen er simpel og indeholder kun fragmentarisk hvad der nu forstås ved kontekstafhængighed og relationsarbejde, men indeholder nogle af elementerne. Dels er trivsel blevet et kernebegreb i modellen. Det betyder, at der lægges mindre vægt på problemer og langt større vægt på positive faktorer, hvor målet for en indsats bliver at bedre trivslen. Begge disse forhold kommer tydeligt frem i de senere arbejder af samme forfatter og hans medforfattere blandt andet i dannelsen og arbejdet med "Mentalhygiejnisk Institut", som var stærkt medvirkende til det langt bredere arbejde med at fremme trivsel.

Der er med artiklen lagt op til at det er samspillet der behandles og ikke en af parterne i en konflikt. Det påpeges at psykologen for at kunne behandle samspil i langt højere grad må ud i klasserne hvor samspilsreaktionerne udspilles, hvilket jo er en opfordring, der ofte er gentaget og i mange forskellige sammenhæng.

Professor Kaj Spelling introducerede parallelt med denne undersøgelse også begreberne om samspilsramte børn. I hans arbejder ses en tilsvarende forståelse og tilgang til problemerne. Med det begyndende paradigmeskift påpeger han en række nye interventionsmuligheder for psykologen.



ARGANG 8 - NR. 1-6 - 1971

SKOLEPSYKOLOGI

Redaktion:

Ansv. redaktør: Mogens Hansen, Bøkketoppen 23, Blovstrød, 3450 Allerød, privat: (02) 27 16 90

Forretningsfører: Erik Petersen, Kingøvej 64 A, 3000 Helsingør, privat: (02) 21 38 06 Postboks 133 913

Øvrige redaktion:

N. J. Biiggaard, Hellefildervej 7, 2300 København S, privat: (01) 55 58 02

Peer Mylv, Tjørnevænget 24, 2800 Lyngby, privat: (01) 96 71 59 kontor: 89 86 33, lokal 492 (Dpl.)

Arne Sæglund, Lundtofte Skolestræde 2, 2800 Lyngby, privat: (01) 85 85 19 kontor: (01) 87 50 85

Ole Varming, Gadevængen 45, 2800 Lyngby, privat: (01) 89 29 24

Abonnement: Erik Petersen, pris: kr. 40,-, studerende kr. 30,-, excl. moms.

SKOLEPSYKOLOGERNES LANDSFØRENING
DANMARK

6. Bent Rieneck,

cand. psych., kommandørkaptajn,
leder af Socialpsykologisk afdeling ved
Militærpsykologisk Tjeneste



Det samspilsramte barn

På grundlag af undersøgelser inden for militæret advarer forf. mod at samle de adfærdsvanskelige elever i særlige grupper, da deres vanskeligheder forstærkes ved en ophobning. Det præciseres, at de bør spredes mest muligt i de almindelige klasser, da deres symptomer ikke »smitter« af på de »normale« elever.

Udtrykket samspilsramt

Udtrykket samspilsramt bruges i disse år så meget, at det kan være interessant at prøve at finde ud af, hvad det egentlig kan betyde.

Er udtrykket samspilsramt blot en betegnelse for et barn, som man tidligere ville have kaldt uartig eller måske tilpassningsvanskelig? Eller har udtrykket samspilsramt en anden og mere klar betydning; en betydning der kan være udgangspunkt for øget forståelse og give øgede handlemuligheder?

I en undersøgelse vedrørende personprædiktion og personmiljø relationer, som vi har gennemført i Socialpsykologisk afdeling ved Militærpsykologisk Tjeneste, har vi interesseret os specielt for samspilsrelationer. De anvendte modeller og metoder vil utvivlsomt kunne bruges også på skoleforhold, og vi mener endvidere, at resultaterne belyser væsentlige problemstillinger af betydning for skolesituationen.

Det følgende vil hovedsagelig blive skrevet på grundlag af denne undersøgelse, hvor vi har studeret samspillet mellem 5000 værnepligtige og deres miljøer (tjenestesteder), og læsere, der måtte ønske nærmere dokumentation eller uddybning af emnet, henvises til forskningsrapporterne.

På grundlag af den i undersøgelsen anvendte samspilsmodel er det lykkedes os at give holdbare forudsigelser om en persons funktion.

Vi bruger ikke udtrykket tilpasning, idet vi mener, at ligesom personen påvirkes af miljøet, således påvirkes miljøet også af personen, og at det er samspillet mellem person og miljø (balancen, gensidigheden), der er afgørende for såvel personens som miljøets funktion (udfoldelse).

Den anvendte samspilsmodel, der i princippet er overordentlig enkel, er i praksis ganske kompliceret, men også særdeles anvendelig.

Forenklet ser samspilsmodellen således ud

$$P \rightarrow \leftarrow M$$

↓

R

En person P møder et miljø M, og dette resulterer i en samspilsreaktion R. Spørgsmålet er nu, om denne samspilsreaktion karakteriserer personen eller miljøet.

Samspilsreaktioner

Fra min barndoms skolegang mener jeg at erindre, at besvarelsen af ovenstående spørgsmål stod og faldt med, om reaktionen blev anset for ønskværdig eller ikke (af miljøet, vel at mærke). Var reaktionen ønskværdig, blev den tilskrevet miljøet. Var den ikke ønskværdig, blev den tilskrevet personen.

Der er nok sket en udvikling på dette område. I hine tider var det barnet, der var uartigt — tilpasningsudygtigt, hvis det skulle udtrykkes »psykologisk«. I vore dage tilskrives vanskeligheder hyppigt miljøet (skolen — forældrene). Det er, som om en af parterne absolut skal »have skylden«.

Det var vel egentlig naturligere i sådanne situationer, at nøjes med at konstatere, at hvor mennesker mødes, opstår samspilsreaktioner, og at det ikke er muligt ud fra en enkelt samspilsreaktion at tage stilling til, om påvirkning er nød-

259

vendig/ønskelig, og hvilken af parterne hovedinteressen i givet fald skal koncentrerer om.

Behandling af samspilsreaktioner

Når samspilsreaktionerne mellem en person og et miljø anses for uheldige, og man ønsker at gribe ind, burde det være helt naturligt, at det var samspillet, man behandlede, og ikke kun en af parterne.

Det ser for mig ud til at være en uheldig tendens til at holde sig til en af parterne, eller i bedste fald undersøge parterne successivt. Herved mistes mulighederne for at konstatere vanskelighederne, hvor de bedst kan konstateres og påvirkes, nemlig i den virkelige samspilssituation.

Psykologen bør i langt højere grad, end det er tilfældet i dag, ud i klasserne og i kontakt med hjemmene, hvor problemerne, samspilsreaktionerne udspilles, og hvor mulighederne for en realistisk konstatering og påvirkning er langt større. Her vil det så ofte vise sig, at der ikke er »noget i vejen« med nogen af parterne, men at samspillet er uheldigt i den forstand, at parterne gensidigt kalder uheldige sider af hinanden frem (f. eks. stereotype forsvarsreaktioner).

Det skal for fuldstændighedens skyld siges, at jeg synes at have konstateret en udvikling i den »rigtige« retning, men den forekommer mig for svag og for langsom.

Personer og miljøer, der skaber uacceptable samspilsreaktioner

Dette var foreløbig lidt om samspilsreaktioner, som de almindeligst optræder. Men nu kan det jo være, at den samme person i mange forskellige miljøer er med til at fremkalde uønskede samspilsreaktioner, så kan det være rimeligt og muligt at bruge strukturen i samspilsreaktionerne, som altså ligesom forfølger personen fra miljø til miljø, til en karakteristik af personen.

260

På tilsvarende vis kan strukturen i de samspilsreaktioner samme miljø fremkalder hos forskellige personer bruges til at karakterisere miljøet.

Det er denne kort skitserede fremgangsmåde, der har vist sig frugtbar i vor undersøgelse, og det er i høj grad tænkeligt, at den også ville vise sig hensigtsmæssig, når det drejer sig om skolebørn.

De personer, der i alle — eller næsten alle — miljøer fremkalder uacceptable samspilsreaktioner, kan måske passende kaldes samspilsramte.

Nu er udtrykket uacceptable samspilsreaktioner jo særdeles vurderende.

I praksis behøver det ikke at være så svært, der er sikkert reaktioner, alle kan enes om at kalde uacceptable.

Vi har i vor undersøgelse holdt os til to parametre, kaldt henholdsvis social funktion og affektiv funktion.

Sociale funktioner – affektive funktioner

Den sociale funktionsparameter angiver personens sandsynlighed for at udvise social instabilitet af forskellige arter, i vor undersøgelse valideret ved antallet af militære straffe.

Den affektive funktionsparameter angiver personens sandsynlighed for psykiske lidelser, valideret med måling ved hjælp af et psykosomatisk skema og indlæggelse på psykiatrisk afdeling.

Ved hjælp af disse parametre har det været muligt at forudsige en persons generelle sandsynlighed for, i samspillet med et miljø, at fremkalde uacceptable samspilsreaktioner. Ved en sådan prædiktation har tidspunktet for reaktionerne og selve udviklingsforløbet vist sig af stor betydning.

Når sådanne personer er identificeret, så kommer det næste spørgsmål: »Hvad gør man ved dem«?

Social instabilitet – undgå selektion

Den hidtidige linie har vel stort set været, at man har tilstræbt at samle børn med sociale vanskeligheder — social instabilitet — i bestemte miljøer, klasser eller institutioner.

261

Efter vor undersøgelse er det måske det værste, man kan gøre. Den viser nemlig, at personer, med sandsynlighed for vanskeligheder af nævnte arter, fungerer dårligere, jo flere der er af dem i et bestemt miljø.

De »smitter« hinanden. De »smitter« derimod ikke personer uden — eller med ringe — sandsynlighed for samspilsvanskeligheder for så vidt angår social funktion.

Samtidig viser vor undersøgelse, at medens funktionen hos flertallet af personer, de uden særlige vanskeligheder, er afhængig af det pædagogiske miljø (klima, samarbejde, kommunikation, tillid, restriktivitet), så påvirker det pædagogiske miljø ikke personer med sandsynlighed for vanskeligheder over en vis størrelse.

Traditionelt opretter man i skoler klasser for adfærdsvanskelige, hvor man forsøger at samle alle vanskelige børn for at påvirke dem gennem et særligt pædagogisk miljø.

Ud fra vore resultater må der sættes et stort spørgsmålstegn ved denne fremgangsmåde.

Det er sandsynligvis ikke muligt at påvirke disse børn gennem særlige pædagogiske fremgangsmåder, og børnene vil i sig selv påvirke hinanden uheldigt. Hvis man derimod fordele disse børn jævnt i alle klasser, så får de de bedste funktionsmuligheder.

Det ser for os ud til, at personer med sådanne vanskeligheder ikke påvirkes af pædagogiske principper og fremgangsmåder, men derimod af konkret og spontan korrektion af deres nære omgivelser — de omgivende personer.

Vil en sådan fremgangsmåde så ikke gå ud over de andre børn — dem uden vanskeligheder?

Nej, det vil den ikke, for personer uden større sociale funktionsvanskeligheder påvirkes ikke af personer med vanskeligheder, de »smittes« ikke.

Ønsker man at skabe de bedste muligheder for alle børn, kan det ske ved at udvikle det pædagogiske miljø af hensyn til det store flertal og ved at sprede børnene med vanskelig-

heder, så de får det bedst mulige personmiljø (et miljø med mange funktionsduelige børn og kun få »samspilsramte«).

Hertil kommer, at det sikkert vil være muligt, ligesom ved de almindelige problemer, at støtte en gunstig udvikling ved at påvirke samspilsrelationer i miljøet, herunder lære de børn, der fungerer godt, at hjælpe dem, der fungerer mindre godt.

Affektive funktionsforstyrrelser – undgå så vidt muligt selektion

Vedrørende den affektive funktion — tendensen til at reagere »nervøst« — gør tilsvarende forhold sig gældende, dog med en undtagelse. Medens sociale funktionsforstyrrelser ikke »smitter« over for personer, der ikke selv har tilsvarende vanskeligheder, så viser vor undersøgelse, at dårlig affektiv funktion »nervøsitet« smitter alle — også de kun lidt »nervøse«.

Her må man altså ved en spredning være opmærksom på »smitterisikoen« og følgelig sætte særlig ind på påvirkning af samspilsrelationerne.

Man kunne tænke sig at beskytte flertallet af børnene, de »sunde«, ved at isolere de »nervøse« i særlige klasser, men derved ville man skade de »nervøse«, og da de ikke kan behandles isoleret og ej heller holdes isoleret for evigt, så forekommer den eneste forsvarlige løsning også her at være at sprede disse børn mest muligt.

Det kan vel også betragtes som tilstræbellesværdigt og hensigtsmæssigt, at de stærke lærer at hjælpe og støtte de svage, al den stund at der altid i alle miljøer vil være nogen, der er de svageste.

To forbehold vedrørende de fremførte synspunkter

Til slut skal fremføres to forbehold:

1. Vi har undersøgt 18—22-årige mænd og kan følgelig ikke med sikkerhed sige, at resultaterne vil holde over for børn. 263

I vort materiale var sociale normer dannet for det store flertals vedkommende. Vi tror, at indlæring af sociale normer forudsætter en vis modenhed. Hvorvidt denne modenhed for de fleste skolebegynderes vedkommende er indtrådt, og de grundlæggende sociale normer dannet, ved vi ikke. Vi gætter på, at det er tilfældet, og at de børn, der udviser adfærdsvanskeligheder, i virkeligheden er socialt umodne. En nærmere undersøgelse af disse forhold forekommer os meget væsentlig, og vi stiller meget gerne vore modeller og metoder til disposition.

2. Vi har ikke direkte interesseret os for indlæringsforhold og kan følgelig ikke sige, om de foreslåede ændringer vil skade nogle børns indlæring.

Såfremt dette skulle være tilfældet, så opstår en konflikt. Skal vi fremme nogle børns indlæring på bekostning af andres sociale funktion? Kan vi tillade os fortsat at rendyrke gruppen af sociale tabere i bestræbelserne for at fremme flertallets »effektivitet«.

Sammenfatning

Alt i alt mener vi, at det vil være hensigtsmæssigt at medinddrage vore resultater i diskussionen om samspilsramte børn i folkeskolen, og vi føler os overbeviste om, at vore modeller og fremgangsmåder vil kunne udnyttes hensigtsmæssigt i et forskningsarbejde i skolen.

Der er i samfundet i dag — og altså også i skolen — et ønske om at foretage en stadig nøjere klassificering af mennesker. Det ser endvidere ud til, at det rent faktisk er muligt at foretage sådanne klassifikationer, men det kan samtidig konstateres, at man hyppigt glemmer at undersøge, hvad disse klassifikationer kan og bør bruges til.

Af det foregående skulle det forhåbentlig fremgå, at det er muligt at klassificere på grundlag af samspilsreaktioner og at definere udtrykket »samspilsramt«, og at det endvidere er muligt at bruge klassifikationen konstruktivt, nemlig til

264 at fremme den sociale funktion hos samspilsramte, hvilket

ganske enkelt kan gøres ved at fordele disse børn jævnt i klasserne.

En forudsætning for, at dette kan ske, er, at vi ikke blot erstatter ordet uartig eller adfærdsvanskelig med ordet samspilsramt; men at vi konstruktivt arbejder med samspilsrelationer og herunder husker, at der indgår mindst to parter i et samspil, også hvor uønskede samspilsrelationer bliver resultatet.

Litteratur

P-faktoren i FOUSHIP-klassificerings-systemet. I. Præliminære overvejelser og testkonstruktion. Knud-Erik Sabroe, Erik Kousgaard, Barbara Knox-Seith og Bent Rieneck. 1968.

P-faktoren i FOUSHIP-klassificerings-systemet. II. Dataindhentning, registrering og bearbejdelse. Erik Kousgaard, Barbara Knox-Seith og Knud-Erik Sabroe. 1968.

P-faktoren i FOUSHIP-klassificerings-systemet. III. Psykologisk be-lysning af miljøer i forsvaret. Erik Linde Bratfeldt. 1969.

P-faktoren i FOUSHIP-klassificerings-systemet. IV. Personkarakteristik samt person-miljø relationer. Barbara Knox-Seith, Bent Rieneck og Erik Kousgaard. 1970.

Personprædiktio n og person-miljø relationer. Orientering om en undersøgelse. Barbara Knox-Seith, Bent Rieneck og Erik Kousgaard. 1970.

Publiktionerne kan samlet – eller enkeltvis – købes ved henvendelse til Militærpsykologisk Tjeneste, så længe oplag haves. Tlf. 01 119730, lok. 47.

Fælles forebyggende arbejde ved skolelæge og skolepsykolog

Artiklen fra 1971 er skrevet af skolelæge Signe Engbæk, der allerede på dette tidspunkt var en landskendt autoritet om børns ernæringsmæssige forhold. Hun havde bl.a. udtalt i midten af 1960'erne, at landmænd ernærede deres dyr bedre end deres børn.

Hun blev skolelæge i Brønderslev allerede i 1946 og fuldtids skolelæge fra 1958, og hun fungerede frem til 1983.

I 1970'erne og 1980'erne var der et fast lovpligtigt samarbejde mellem kommunens skolelægeordning og PPR i forbindelse med indstillinger af elever til PPR med skolelægens som en central fagperson. Dette samarbejde er siden blevet løsere og meget forskelligt.


Signe Engbæk gør opmærksom på, at det ikke er tilstrækkeligt at se på børnenes vægt, højde, syn og hørelse i samarbejdet mellem skolelæge og skolepsykolog. Skolelægeundersøgelser, der begrænser sig til at udfylde rubrikker om disse forhold, er ikke fremmende for det profylaktiske arbejde. Her foreslår hun at koncentrere det profylaktiske arbejde om skolebegyndelsen og skoleafslutningen i forhold til "truede børn".

Hun sætter fokus på trivselsbegrebet, selv om hun gør opmærksom på, at det er et noget fortærsket begreb (det er jo nu igen helt centralt i den nye reform af folkeskolen fra august 2014!).

Hun gør opmærksom på, at et stigende antal børn savner tryghed, accept og varme i denne hektiske tid! Skolelæge og skolepsykolog må i fæl-

lesskab tyde børns faresignaler gennem anamnese og udsagn fra klasselæreren. Barnets egne vurderinger er vigtige ligesom deres forældres.

Signe Engbæks vurderinger og budskaber er fortsat aktuelle for PPR. Der har nok gennem årene været udtrykt tvivl fra PPR's side om, hvor fremtrædende en rolle skolelægeordningen skal spille i skolen ud over de rent lægemæssige opgaver. Det tværfaglige perspektiv er dog fortsat vigtigt og nødvendigt, selv om det også må omfatte andre faggrupper.



ARGANG 8 - NR. 1-6 - 1971

SKOLEPSYKOLOGI

Redaktion:

Anvarsh. redaktør: Mogens Hansen, Bakketoppen 23, Bløvsred, 3450 Allerød, privat: (03) 27 19 80

Fornæstingsansvar: Erik Petersen, Kingovvej 64 A, 3000 Helsingør, privat: (03) 21 33 66, Postboks 133 613

Ovrige redaktion:

N. J. Bisgaard, Hellelillevej 7, 2300 København S, privat: (01) 85 58 02

Peter Myhr, Tjørnsøvej 24, 2800 Lyngby, privat: (01) 98 71 59, kontor: 69 65 33, lokal 492 (Dpl.)

Anne Seegård, Lundtofte Skolestræde 2, 2800 Lyngby, privat: (01) 85 85 19, kontor: (01) 87 50 95

Ole Varming, Gadevænget 45, 2800 Lyngby, privat: (01) 88 28 24

Abonnement: Erik Petersen, pris: kr. 40,- studerende kr. 30,-, excl. moms.

SKOLEPSYKOLOGERNES LANDSFØRENING
DANMARK

Forebyggende arbejde – skolelæge/skolepsykolog



Signe Engbæk viser, hvorledes skolelægen ved en række traditionsbundne funktioner let tvinges ind i en arbejdsform, som har ringe værdi for skolebarnets trivsel. Hun mener, at skolelægen og skolepsykologen bør samle deres energi om et profylaktisk arbejde, som bygger på førstehåndsviden. Arbejdet er så omfattende og krævende, at det kun kan gennemføres ved samarbejde.

Af skolelæge Signe Engbæk, Brønderslev.

Muligheden for samarbejde om profylakse er begrænset

Når man skal diskutere de profylaktiske muligheder gennem samarbejde skolelæger og skolepsykologer imellem, må man indlede med at berette om baggrunden for et sådant virke. Man kan straks vedkende sig, at mulighederne for profylakse teoretisk set er mange, og forpligtelserne desårsag nok så store, og samtidig må man erkende, at de teoretiske muligheder ofte ikke udnyttes i dagligdagen, dels fordi *vilkårene* ikke altid er de bedste, og måske også fordi viljen i nogle tilfælde ikke slår til.

Den primære faktor for udfoldelsen af samarbejdet må være en *viden* om, en erkendelse af og en forståelse for betydningen af dette samarbejde i profylaktisk øjemed, hvad der kan opnås, når skolelæger og skolepsykologer samarbejder, og det må være den viden, der sætter *viljesakten* i gang.

»Grundlaget« for skolelægens status

Fra officiel side vil skolelægen oftest blive placeret som den person, der med baggrund i vægt, højde, synsprøve og høreprøve skal foretage en almindelig klinisk undersøgelse, hvor

363

selve undersøgelsen med det vanlige apparatur: stetoskop, spatel plus inspektion og palpation er det, der »tæller«. Det er skolelægens placering, og det er den opfattelse, der gør sig gældende blandt myndigheder, blandt pædagoger, ja endog i visse skolelægekredse.

Selve helbredskortet, der om jeg så må sige, danner ramme om skolelægens virke, er stadig baseret på den gamle kliniske somatiske undersøgelse, indpasset i et statisk samfund ud fra devisen: Een gang skomager — altid skomager. Skomager bliv ved din læst, og dette overføres til snart sagt alle områder.

Helbredskortet og skolelægens virke

En sådan somatisk opstilling med rubrikker for dit og dat i et helbredskort kan let komme til at virke hæmmende på undersøgerens aktivitet og initiativ ud fra den tanke, at undersøgelsen jo er udført i overensstemmelse med disse rubrikker, og så må det jo være godt.

Med det nuværende helbredskort i hånden, og med baggrund i myndigheders, forældres og pædagogers placering af og forventning til skolelægen vil samarbejdet mellem skolelæge og skolepsykolog meget let begrænses til problematik omkring syn, hørelse og tale gennem påtegning af det indstillingsskema, som pædagogerne har udfyldt og tilstillet skolelægen, *når den pædagogiske situation er tilspidset så meget*, at en nærmere udredning af barnets situation er påtrængende nødvendig, hvad enten det drejer sig om skolemæssige færdigheder eller afvigende adfærd. Denne forenkledede indstilling til problematikken er ikke fremmede for *profylaktisk* samarbejde.

Anlægspræg – fremtoningspræg

I nogle grupper er man dog begyndt at røre på sig. Man er erkendelsesmæssigt ved at forlade fatalismen, der stærkt begrænser behov for profylakse, og man er så småt igang med at bevæge sig over på kausalitetens grund, idet man

364

erkender, at barnets fremtoningspræg er et resultat af de i barnet boende gener og summen af påvirkninger under livsforløbet fra anlæg til dato. Man erkender, at barnet ikke er at betragte som et isoleret statisk fænomen, men som part i en familie, en klasse, en kammeratskabskreds, et samfund, og at barnet og dets funktionsmuligheder er under stadig indflydelse af det samlede milieu, også med virkning på og fra den pædagogiske situation.

Først med denne erkendelse har man mulighed for at betræde profylaksens stier.

Anamnesens værdi for profylaksen

Overført på skolelægens virke vil det sige, at skolelægen skal supplere sin kliniske undersøgelse med en stærkt udbygget anamnese omfattende også alle relevante miljøfaktorer, alle de forhold der er med til at opbygge det instrument: barnet, som pædagogen skal spille på den dag, skolegangen begynder.

Profylakse er ikke noget frit i luften svævende, men forudsætter indenfor det her omhandlede felt et grundigt kendskab til det pågældende barn, dets situation og dets vilkår. Derfor er profylaktiske foranstaltninger i denne forbindelse næppe mulige, medmindre skolelægen har indhentet omfattende oplysninger om barnets hidtidige livsforløb fysisk, psykisk og socialt og samtidig med den kliniske undersøgelse danner sig et samlet indtryk af barnet og dets milieu i interaktion.

Prognose og faresignaler

Herigennem har man mulighed for at fornemme visse faresignaler. Samtidig med at man forstår at tyde disse faresignaler, må man have viden til at stille en prognose, d.v.s. man må være i stand til at forestille sig, hvor det kan føre hen, hvis man ikke drager konsekvenser af faresignalerne, og man må tillige kunne opstille mulige relevante forholdsregler at iværksætte for at undgå, at barnets situation i skolen, i det hjemlige, i kammeratskabskredsen, og på længere sigt måske i samfundet skal følge uheldige, ikke ønskelige baner.

365

I tydningen af disse faresignaler, i den diagnostiske og den prognostiske udredning må skolelæge og skolepsykolog gensidigt støtte og udbygge hinandens viden, skabe initiativ, være igangsætter.

Det er naturligvis ikke meningen, at barnet skal pakkes i vat, eller at alle sten skal eller kan fjernes fra barnets vej, men kunsten vil jo ofte netop bestå i, at man gør sig klart, at hvad der for det ene barn kan være en uoverkommelig hindring, måske for et andet barn kan være en spore til øget aktivitet.

Det er derfor klart, at man i sit profylaktiske virke både må analysere og individualisere.

Profylaksen centreret omkring skolebegyndelse og skoleafslutning

Omend den profylaktiske opmærksomhed vil være en løbende proces under hele skoleforløbet, så kan man nok sige, at den specielt vil være koncentreret om de første og de sidste år af skoleforløbet, og herunder specielt om de bestemte grupper, som omfatter det, vi kalder for »det truede barn«, her navnlig i forsøg på at undgå, at det truede barn bliver til det handicappede barn.

Vi er i vort virke i udpræget grad engageret i at konstatere hvordan barnet fungerer, hvad det kan præstere, og vi er i betydelig mindre grad interesseret i, hvordan barnet trives. Det gælder i vide kredse, at børns trivselsvilkår prioriteres lavt.

Det er klart, at barnets funktionsniveau vil danne grundlag for lærerens vurdering og fremgangsmåde. Men selve funktionsniveauet danner også i stor udstrækning grundlag for skolepsykologens vurderinger og vejledninger. Enhver vejledning er forsåvidt i sig selv et led i profylakse.

Imidlertid er jeg temmelig overbevist om, at der, hvor skolelæger og skolepsykologer sammen skal gøre et *profylaktisk fremstød*, er indenfor en hel række områder, der også omfatter barnets trivsel.

Trivsel

Nu er »trivsel« i dag et så stærkt fortærsket begreb, at man næsten kvier sig ved at anvende det indenfor faglitteraturen. Man kan udmærket godt fungere uden at trives, men det er da en kendsgerning, at man fungerer bedst, når man trives. Omvendt kan man også godt trives uden at fungere, i alle tilfælde optimalt, men de bedste vilkår for barnet er dog der, hvor trivsel og funktion går sammen.

Et barns trivsel har noget at gøre med de voksnes indsigt i de absolutte krav om tryghed og accept, kærlighed og omsorg. Trods den meget omtalte velfærd, eller måske netop forårsaget af den megen omtalte velfærd fornemmes det, at et stigende antal børn savner tryghed, accept og varme, som der næsten ikke kan blive hverken tid til eller mulighed for i denne hektiske tid, hvor vi voksne skal nå og foretage os så meget.

Skolelæge og skolepsykolog fælles om at tyde faresignaler

Her må skolelæger og skolepsykologer forenes i fælles profylaktisk bestræben på at tyde de faresignaler, som børnene viser eller giver udtryk for, og som afdækkes gennem anamnese, undersøgelse, iagttagelse og samtale, sammenholdt med klasselærerens udsagn om barnets funktionsniveau. Og her kan man da møde alle de forhold, der har med et barns trivsel at gøre af emotionel, psykisk, fysisk, intellektuel og social art, idet skolelægen og skolepsykologen gensidigt må supplere hinandens detailviden og indsigt.

Der er bred enighed om, at de første skoleår har umådelig stor betydning for hele skoleforløbet. Det er derfor særdeles vigtigt, at man er opmærksom på de *initiale plager*, som er en trussel for barnets indkøring i skolen og dets liv: kontaktvanskeligheder, retarderet fysisk og intellektuel udvikling, besværlig skolevej, forsømmelser, manglende røgt og pleje m.v., m.v. og alt hvad dette indebærer. Det er umådelig vigtigt, at skolelægen og skolepsykologen forener deres lægelige,

367

psykologiske, pædagogiske og sociale viden og indsigt i fælles profylaktiske bestræbelser på de her omhandlede områder.

Disse bestræbelser kan være rettet mod det enkelte barn, men de kan også være af mere almen karakter og centrere sig om områder eller opgaver udenfor skolen, men med indflydelse på livet i skolen. Det er nødvendigt, at blikket også rettes ud i samfundet, hvor skolelæger og skolepsykologer sammen må kunne tale med nok så megen vægt ud fra deres stærkt personlige engagement i børnenes trivsel.

Senere i skoleforløbet vil de fælles profylaktiske bestræbelser i stor udstrækning samle sig om skolebarnets placering i erhvervslivet. Her vil det især dreje sig om truede eller handicappede børn, hvor erhvervsmulighederne måske vil være begrænsede, og hvor barnets eller den unges fysiske og psykiske færdigheder må koordineres på bedste vis. Dette jugement, som ofte skal forudgå en anmeldelse til revalidering eller kontakt til erhvervsvejledningen hviler bedst i forenede kræfter fra saglig lægelig og psykologisk-pædagogisk side.

Forudsætningerne for profylakse

Profylakse kræver som før nævnt saglig viden og erfaring, forestillingsevne og i nogen grad intuition. Specielt når det drejer sig om så stort et område som at dække ind et menneskebarn ud fra et helhedssynspunkt fysisk, psykisk, emotionelt, intellektuelt, pædagogisk, socialt er det oplagt, at dette ikke kan dækkes af en enkelt person, men må klares igennem samarbejde med flere instanser, indenfor skolens virke i sagsudredningen mellem skolelæge, skolepsykolog, klasselærer og sundhedsplejerske.

Også barnets egen vurdering af sig selv og sin situation kan selv for et lille skolebarns vedkommende være en meget oplysende faktor, ligeledes forældrenes vurdering af barnets tilværelse i skolen og den pædagogiske situation.

Disse vurderinger vil langt fra altid dække hinanden, og 368 måske netop derved kunne være en indikator for indgrebet.

I det profylaktiske samarbejde mellem skolelæge og skolepsykologen er det vigtigt, at den meste viden er førstehåndsviden, og det vil sige oplysninger, som man såvidt muligt selv har indhentet og vurderet. De profylaktiske bestræbelser baseres i stigende grad på screening for enkeltsymptomer, hvor man glemmer, at de fleste af disse enkeltsymptomer er led i syndromer, og dels at det er helhedssynet og den samlede funktion, det gælder om at nå frem til en vurdering af, og ikke en forfladiget monosymptomatisk løsrevet screening med udfyldning af rubrikker med + og -, selvom denne fremgangsmåde i stigende grad finder indpas gennem sin anvendelighed indenfor databehandlingen.

Profylakse og terapi

De her nævnte profylaktiske bestræbelser, som nok tager sigte på barnets funktion, men i lige så høj grad også bør satse på områder i forbindelse med barnets trivsel, vil gå hånd i hånd med bestræbelser af mere terapeutisk art såvel fra skolelæge- som skolepsykologside: behandling af fysisk lidelse, behandling af skolevanskeligheder, behandling af adfærdsvanskeligheder, og ofte vil det være vanskeligt helt stringent at sige, hvad der er profylakse, og hvad der er terapi.

Fælles for begge aktiviteter er indsats for at bedre barnets funktion og trivsel, hvor man i sine bestræbelser for at udbedre funktionsniveauet aldrig må glemme betydningen af trivselsfaktoren og omvendt.

Hvilke baner et sådant profylaktisk samarbejde skal følge, er for så vidt ligegyldigt, blot de fører til mål.

Visse steder vil disse baner umiddelbart være blokeret af despekt og prestigespørgsmål, men der, hvor man har passeret disse hurdler, eller hvor de aldrig har eksisteret, vil begge parter specialviden og indsigt tilsammen levere ved til profylaksens ulmende bål.

Pædagogisk udviklingsarbejde på PPR

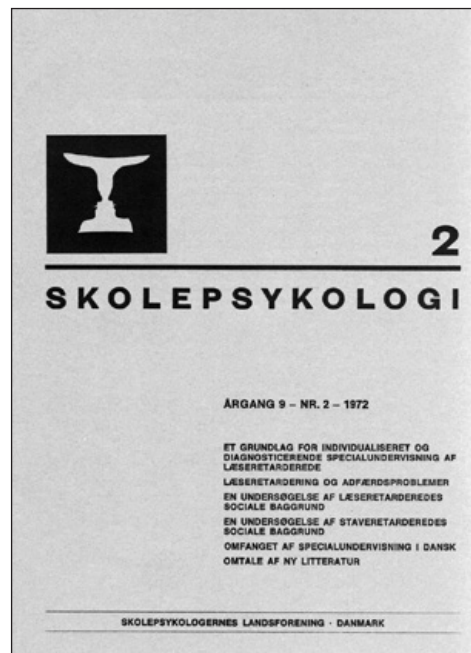
Artiklen er et af de mange produkter fra et omfattende udviklingsarbejde, der fandt sted gennem mange år på Skolepsykologisk Kontor i Lyngby Tårnbæk kommune under ledelse af Arne Søegaard. Hvor man tidligere havde været henvist til at benytte nogle bedagede højt-læsningsprøver ved undersøgelse af elevers læsefærdigheder blev der over nogle år udviklet en række stillelæsningsprøver, der både omfattede ordlæsning og læsning af sætninger. Det statistiske grundlag for prøverne var særdeles solidt, og prøverne gav mulighed for en mere alsidig karakteristik af elevers læsning og dermed bedre muligheder for at iværksætte relevant undervisning både i klassen og i specialundervisningen. Prøverne fik straks fra begyndelsen stor udbredelse og indgik i mange kommuner i en planlagt procedure, hvor elevernes læseudvikling løbende blev fulgt.

Prøverne blev fulgt op af grundige manualer og artikler, som har haft stor betydning for forståelsen af læsevanskeligheder. Birgit Kvoldsbjærgs artikel skal ses i denne sammenhæng. Den er en bearbejdning af forfatterens specialeafhandling på cand. Pæd. Psyk. Studiet, og omhandler sammenhæng mellem læsevanskeligheder og sociale og emotionelle problemer.

Til beskrivelse af adfærd blev udviklet et skema, der enten blev kaldt DESB eller Lyngbyskemaet. Det beskriver den umiddelbar observerbare

adfærd hos eleverne resultaterne heraf sammenholdes med resultater af læseprøver. Det konkluderes at børn med læsevanskeligheder viser flere adfærdsvanskeligheder end aldersgruppen som helhed, at dårlig forståelse, manglende koncentration og opmærksomhed, stor afhængighed er karakteristisk for flertallet af læseretardedede elever.

Artiklen er med sin stringente opbygning, sit klare sprog, sine hypoteseformuleringer, sin brug af statistiske værktøjer og sine forsigtige konklusioner et godt eksempel på hvor kvalificeret forskning der kan udføres også i den travle hverdag på PPR.



Læseretardering og adfærdsproblemer



– en undersøgelse over sammenhænge mellem adfærdsvurderinger og stillelæsningsstandpunkter

Eleve andenklasser i Lyngby-Taarbæk kommune er blevet prøvet med ordstillelæsningsprøven OS 400; samtidig er deres adfærd i skolen blevet vurderet med Lyngbyskemaet, en dansk udgave af et amerikansk adfærdsvurderingsskema. Elever med læsevanskeligheder udviser flere adfærdsproblemer end elever uden. Dårlig forståelse, manglende koncentration samt stor afhængighed af lærer og andre elever karakteriserer de fleste retarderede læsere. Det konkluderes, at lærerne må tilpasse skolestrukturen til de enkelte elever for at forebygge og mindske frustrationer i indlæringsituationer.

Af skolepsykolog, cand. pæd. psyk.
Birgit Kvolsbjærg, Lyngby

En række undersøgelser har alle klart bekræftet antagelsen om en forbindelse mellem læseretardering og dårlig skoletilpasning. Spørgsmålet om, hvilken af de to typer af vanskeligheder, der måtte anses for den primære og hvilken for den sekundære faktor, synes i dag erstattet af en mere dynamisk præget betragtningsmåde, hvor emotionelle forstyrrelser hos den retarderede læser anses for en mulig årsag og et muligt resultat af læsevanskelighederne; man finder det sandsynligt, at læsevanskeligheder kan betragtes som en effekt af interaktionen mellem frustration i læsning og en emotionel ringe tilpasning.

Et barn, der stilles overfor opgaven at lære at læse, må nødvendigvis sætte hele sin personlighed ind på denne opgave, og dets reaktionsmåde overfor frustrationer, der er normale i enhver læreproces, vil få indflydelse på det videre forløb af denne læreproces.

107

Et barn, der oplever vanskeligheder med at lære at læse, vil anvende sit tidligere indlærte forsvar for at mestre denne frustration — ligeledes vil et barn, der ængstes ved andre sider af skolesituationen end den rent indlæringsmæssige, anvende reaktioner, som tidligere har vist sig hensigtsmæssige til at dæmpe angsten; men visse forsvarsreaktioner vil være hæmmende og forstyrrende over for ny indlæring og problemløsning. Hvis der f. eks. er for megen mental energi i forsvaret — dvs. beskæftiget med at holde forstyrrende impulser borte fra bevidstheden — så vil eleven kun have lidt energi tilbage til selve den ydre læresituation. Resultatet kan let blive manglende læsevne, og denne manglende evne kan på sin side resultere i frustration, der blokerer indlæring, og herved intensiveres frustrationen yderligere. Interaktionen og forstærkningen bliver en ond cirkel, der kan lede til en meget ringe tilpasning og komplet mislykken med hensyn til læsefremgang.

Endnu råder vi ikke over nogen test eller andet prøvemateriale, der kan gives os mulighed for, inden børnene starter deres skolegang, at finde frem til de elever, der måske vil få vanskeligheder ved at lære at læse. Et bedre kendskab til karakteristiske adfærdstræk både hos gruppen af de læseretarderede og hos det enkelte læseretarderede barn er uhyre vigtigt for tilrettelæggelsen af et pædagogisk planlægningsarbejde.

Undersøgelsens hypoteser

På grundlag af de her kort refererede teoretiske overvejelser er der opstillet en række hypoteser:

1. De retarderede læsere vil som gruppe udvise en større grad af adfærdsproblemer, udtrykt ved flere høje scores ved en vurdering af adfærd, end de ikke-retarderede.
2. Retarderede læsere vil tydeligst adskille sig fra ikke-retarderede læsere ved høje scores i faktorer, der tyder på manglende koncentration og opmærksomhed i indlærings-

108

situationen, dvs. specielt høje scores i faktorerne »Afhængighed af omgivelserne« og »Uopmærksomhed, indesluttethed«.

3. Gruppen af læseretarderede vil fremvise de samme adfærdstræk som andre elever, og der kan ikke findes ét bestemt reaktionsmønster, der dækker hele gruppen.
4. Flere drenge end piger vil indgå i gruppen af retarderede læsere.
5. Pignernes adfærdsafvigelser vil være mindre udadrettede end drengenes, dvs. lavere scores end drengene i faktorer som »Forstyrrer klassen« og »Trods«.

Elevmaterialet og de anvendte tests

11 andenklasser, en klasse fra hver af Lyngby-Tårnbæks kommuneskoler, blev ved terningekast udtrukket til deltagelse i undersøgelsen.

Elevpopulationen blev, efter bortfald af enkelte elever, der var fraværende ved OS-400-prøven, på 250 elever.

Børnene i de 11 klasser blev i perioden sidste uge november—første uge december 1970 testet med Stillelæsningsprøven OS-400, og i det samme tidsrum blev deres adfærd vurderet ved hjælp af Adfærdsvurderingsskemaet DEVEREUX ELEMENTARY SCHOOL BEHAVIOR RATING SCALE. Adfærdsvurderingen blev foretaget af klasselæreren. DEVEREUX ELEMENTARY SCHOOL BEHAVIOR RATING SCALE, herefter benævnt DESB-skemaet, er et adfærdsvurderingsskema, oversat fra amerikansk af skolepsykolog Gyda Bøge Jørgensen. Skemaet er afprøvet og en standardisering til et lokalt skolevæsen er gennemført 1970—71.

DESB-skemaet består af 47 spørgsmål, der alle drejer sig om *umiddelbar observerbar adfærd* hos barnet. Læreren, der skal foretage bedømmelsen, skal altså ikke udtale sig om mere eller mindre godt definerede karaktertræk hos barnet.

Besvarelsen af de 47 spørgsmål samler sig til 11 dimensioner af åbenlyse adfærdsproblemer, som af lærere er bedømt til at have relation til præstationerne i klassemiljøet.

109

De 11 adfærdsfaktorer er følgende:

1. Forstyrrer klassen
2. Utålmodighed
3. Respektløshed — trods
4. Lægger skylden uden for sig selv
5. Præstationsangst
6. Afhængighed af omgivelserne
7. Forståelse
8. Uopmærksomhed — indesluttethed
9. Irrelevante svar
10. Skabende initiativ
11. Behov for kontakt med læreren

Den statistiske bearbejdning af det indsamlede datamateriale. OS-400

På grundlag af resultaterne i stillelæsningsprøverne opdeltes eleverne i tre grupper beregnet efter antal rigtige løste opgaver på 10 minutter, omsat til C-skalaværdier.

C-skalaen har 11 værdier med middeltal 5 og standardafvigelse 2. C-værdi 0 betegner den ringeste 1 %, mens C-værdi 10 dækker den bedste 1 % af præstationerne.

Gode læsere består af elever fra gruppe 10—9—8, middelgode læsere dækker 7—6—5—4—3, og dårlige læsere er elever med resultater, der placerer dem i gruppen 2—1—0.

Tabel 1 viser elevernes fordeling i de 3 grupper.

Tabel 1. Elevernes fordeling i 3 grupper: gode - middelgode og dårlige læsere.

C-skala-trin	Dr	Dr i %	Pi	Pi i %	Dr + Pi	Dr + Pi i %	Standard. C-skala
10-8	10	8 %	19	15,2 %	29	11,6 %	11 %
7-3	83	66,4 %	95	76,0 %	178	71,2 %	78 %
2-0	32	25,6 %	11	8,8 %	43	17,2 %	11 %

110

DESB-skemaet

DESB-vurderingernes rawscores kunne ikke omsættes til standardscores, da en standardisering på undersøgelsestidspunktet (dec. 1970) ikke fandtes. I stedet blev ekstremgrupper i den enkelte faktor udskilt ved, at hver pige eller dreng blev vurderet i forhold til den pige- eller drengegruppe, eleven tilhørte.

Eleverne blev på den måde inddelt i 3 hovedgrupper for hver faktor: elever, der havde pointtal over + 1 SD i denne faktor, den store middelgruppe (± 1 SD), og elever med scores, der lå under -1 SD. En normal procentfordeling ved denne fremgangsmåde skulle give ekstremgrupperne hver 18 %, mens 64 % blev placeret i midtergruppen.

Forholdet mellem stillelæsningsresultater og antallet af adfærdsfaktorer, der ligger over normalområdet

Tabel 2 viser en opgørelse over sammenhænge mellem OS-400-resultater og antallet af DESB-faktorer, der ligger over normalen hos den samlede drengegruppe, mens tabel 3 udtrykker det samme forhold målt i pigegruppen. Endelig viser tabel 4 forholdet hos den samlede elevgruppe.

Tabel 2. DRENGE. Sammenhænge mellem C-skala-vurderinger (OS-400) og antal høje scores i DESB.

DESB	0-1		2-3		4 +		ialt	
	N	%	N	%	N	%	N	%
10-8	8	(80,0)	2	(20,0)	0	(0,0)	10	(8,0)
7-3	55	(66,3)	16	(19,3)	12	(14,5)	83	(66,4)
2-0	5	(15,6)	10	(31,2)	17	(53,1)	32	(25,8)
	68		28		29		125	

OS-400-resultaterne har opdelt eleverne i 3 grupper:
Gode læsere med C-værdier 10-8, middelmåde læsere med C-værdier 7-3, og dårlige læsere med C-værdier 2-0.

111

Tabel 3. PIGER. Sammenhænge mellem C-skala-vurderinger (OS-400) og antal høje scores i DESB.

DES OS-400	0-1		2-3		4 +		ialt	
	N	%	N	%	N	%	N	%
10-8	18	(94,7)	0	(0,0)	1	(5,3)	19	(15,2)
7-3	54	(56,8)	22	(23,2)	19	(20,0)	95	(76,0)
2-0	2	(18,2)	4	(36,4)	5	(45,4)	11	(8,8)
	74		26		25		125	

Tabel 4. DRENGE + PIGER. Sammenhænge mellem C-skala-vurderinger (OS-400) og antal høje scores i DESB.

DES OS-400	0-1		2-3		4 +		ialt	
	N	%	N	%	N	%	N	%
10-8	26	(89,7)	2	(6,9)	1	(3,4)	29	11,6
7-3	109	(61,2)	38	(21,3)	31	(17,4)	178	71,2
2-0	7	(16,3)	14	(32,6)	22	(51,2)	43	17,2
	142		54		54		250	

Et højt score i en DESB-faktor fremkommer, hvis elevens pointtal i denne faktor medfører en placering på over + 1 SD i forhold til den drenge- eller pige-gruppe, eleven tilhører. Elevens antal høje scores i DESB medfører placering i en af 3 grupper:

0—1 hvis eleven har ingen eller højst et højt score.

2—3 hvis eleven har 2 eller 3 høje scores.

4 + hvis eleven har 4 eller flere høje scores.

Drengenes resultater

Af tabel 2 kan det aflæses, at de dårlige læsere også er de elever, der tegner sig for den største procentdel af høje scores i DESB-skemaet. I rubrikken 4 + ses det, at 0 % af de elever, der opnår 8., 9. el. 10. trin i OS-400, altså de gode læsere, befinder sig her, og at langt de fleste, 80 % af de gode læsere, har ingen eller højst 1 afvigende faktor.

Billedet er ganske anderledes hos gruppen af dårlige læsere. Her har lidt over halvdelen, 53,1 % af drengene, 4 eller flere høje scores. Et par enkelte drenge fra denne gruppe har ikke mindre end 8—10 høje scores af de 10 mulige.

På den anden side kan det ud fra tabellen fastslås, at også børn, der klarer sig godt i skolen, her altså opnår et godt læseresultat, kan have flere afvigende faktortal. Ligeledes bør det bemærkes, at en mindre gruppe af de dårlige læsere (15,6 %) virker veltilpassede.

Pigernes resultater

Tabel 3 viser de samme tendenser som omtalt ved gennemgangen af drengenes resultater. En enkelt pige fra gruppen gode læsere har 4 høje scores, mens resten af denne gruppe (94,7 %) kun har en enkelt eller slet ingen høje scores i DESB.

Igen bør det bemærkes, at en mindre del af de dårlige læsere (2 eller 18,2 %) placeres blandt de bedst tilpassede elever, men den største procentdel (45,4 %) opnår relativt mange høje scores (4+).

Hele elevgruppens resultater

Drengenes og pigernes resultater er opgjort samlet i tabel 4. 89,7 % af de gode læsere bliver af lærerne bedømt til at være absolut veltilpassede, mens kun 16,3 % af de dårlige læsere opnår denne bedømmelse.

Betragter man i stedet de mest utilpassede elever, her elever, der får 4 eller flere høje score i DESB-bedømmelsen, ses det omvendte billede. Over halvdelen af de dårlige læsere (51,2 %) placeres i rubrikken 4+, mens kun 3,4 %, en enkelt elev fra gruppen gode læsere, får denne bedømmelse.

Samlet synes de tre tabeller at sandsynliggøre hypotesen om, at de retarderede læsere som gruppe vil udvise en større grad af adfærdsproblemer end de ikke-retarderede læsere. En anvendelse af chi-kvadrattest viser også klart, at de to vurderinger: OS-400 og DESB-skemaet, ikke kan antages at være uafhængige af hinanden.

De enkelte adfærdsfaktorer set i relation til OS-400-resultaterne

Et højt score i en DESB-faktor fremkommer, hvis elevens pointtal i denne faktor medfører en placering på over + 1 SD i forhold til den drenge- eller pigegruppe, eleven tilhører.

Et lavt score hentyder således til en placering på under \pm 1 SD.

Der er beregnet chi-kvadrattest for hver fordeling.

De fremkomne chi-kvadratværdier, χ^2 er indsat i 2 rubrikker, en for drengenes og en for pigernes fordeling.

værdier under 7,78	giver	P-værdier over	10 %
værdier 7,78— 9,49	giver	P-værdier	5 % — 10 %
værdier 9,49—13,3	giver	P-værdier	1 % — 5 %
værdier 13,3 —18,5	giver	P-værdier	0,1 % — 1 %
værdier over 18,5	giver	P-værdier under	0,1 %

En gennemgang af tabel 5, der er en samlet opgørelse over relationerne mellem adfærdsvurderingerne (DESB-faktorerne) og læse kvaliteten (OS-400-grupperinger) kan vise, hvilke faktorer, der i dette materiale har vist sig at skille godt mellem de enkelte grupper af børn. Både høje (over + 1 SD) og lave (under \pm 1 SD) pointtal er optalt.

Faktorerne »Afhængighed af omgivelserne«, »Forståelse« og »Uopmærksomhed — indesluttethed« ligger med deres kraftige procentdifferencer mellem grupperne og med deres høje chi-kvadratværdier klart som de bedste udskillelsesfaktorer.

En anden gruppe med ikke helt så tydelige forskelle og med lavere chi-kvadratværdier udgøres af faktorerne »Utålmodighed« og »Forstyrrer klassen«.

Alle de 5 nævnte faktorer kan siges at være meget karakteriserende for både piger og drenge med samme læsestandpunkt.

Tabel 5. Samlet opgørelse over høje og lave scores i DESB-vurderinger set i relation til OS-400-C-skalavurderinger.

DESB-faktorer	OS-400 C-skala	Drenge		Piger		Dr χ^2	Pi χ^2
		høje %	lave %	høje %	lave %		
1. Forstyrrelser	10-8	20,0	60,0	5,3	42,1	15,92	15,08
	7-3	18,1	16,9	21,1	10,5		
	2-0	34,4	9,4	18,2	0,0		
2. Utålmodig	10-8	20,0	50,0	5,3	52,6	18,10	15,19
	7-3	13,3	15,7	22,1	13,7		
	2-0	37,5	18,8	9,1	9,1		
3. Respektløshed - trods	10-8	20,0	50,0	5,3	31,6	7,23	5,24
	7-3	16,7	15,7	20,0	14,7		
	2-0	21,9	9,4	27,3	9,1		
4. Lægger skylden udenfor sig selv	10-8	0,0	50,0	5,3	36,8	18,00	10,78
	7-3	8,4	16,9	25,3	12,6		
	2-0	34,4	6,3	27,3	0,0		
5. Præstationsangst	10-8	0,0	30,0	0,0	31,6	9,20	12,49
	7-3	15,7	15,7	14,7	13,7		
	2-0	21,9	3,1	45,4	18,2		
6. Afhængighed af omgivelserne	10-8	0,0	60,0	0,0	63,2	51,31	59,19
	7-3	12,0	16,9	11,6	11,6		
	2-0	68,8	3,1	72,7	0,0		
7. *Forståelse	10-8	0,0	70,0	0,0	68,4	58,69	70,00
	7-3	10,8	22,9	10,5	13,7		
	2-0	62,5	0,0	63,6	0,0		
8. Uopmærksomhed	10-8	0,0	60,0	0,0	47,4	41,63	27,86
	7-3	13,3	18,1	17,9	10,5		
	2-0	50,0	3,1	54,5	0,0		
9. Irrelevante svar	10-8	0,0	60,0	5,3	21,1	16,87	4,02
	7-3	16,7	16,7	18,9	7,4		
	2-0	31,3	3,1	18,2	9,1		
10. *Skabende initiativ	10-8	9,1	30,0	5,3	21,1	7,46	7,39
	7-3	14,5	20,5	17,9	20,0		
	2-0	34,4	15,6	45,4	9,1		
11. *Behov for kontakt med læreren	10-8	20,0	10,0	10,5	26,3	1,94	1,33
	7-3	19,3	16,9	16,8	18,9		
	2-0	9,4	12,5	36,4	18,2		

Ved faktorer med * er der foretaget en ombytning af høje og lave faktortotal, idet disse 3 faktorer sammenhæng med dårlige præstationer har vist sig at ligge modsat de øvrige faktorer.

115

Betragtes procenttallene for faktoren »Forstyrret klassen« ses, at det at udvise en forstyrrende adfærd mere synes at kendetegne læseretardedede drenge end læseretardedede piger. Både pigernes og drengenes fordelinger får chi-kvadrattal, der giver P-værdier under 1 %.

Faktoren »Respektløshed — Trods« viste en meget kraftig central tendens i vurderingerne, og det vil derfor ikke være muligt at udlede nogen konklusion af de fremkomne tal til denne faktor.

Analyse af adfærdsvurderings-profilerne hos de børn, der klarede sig dårligt i stillelæsningsprøven

Der er desuden foretaget en lidt dybere analyse af profilerne hos de børn, der ifølge OS-400-resultatet, blev placeret i gruppen dårlige læsere. Herfra skal enkelte karakteristiske træk fremdrages.

Der er tidligere peget på den vigtige rolle, udformningen af individets forsvarsmekanismer spiller for spørgsmålet om, hvorvidt et indlæringsproblem opstår. Hvis barnet må anvende en stor del af sin energi på at tilpasse sig til omgivelserne, påvirkes opmærksomhedsspændvidden, og dermed læreprocessens forløb.

I en undersøgelse foretaget af Gladys Natchez (1959) beskrives 3 typiske reaktionsmåder hos retarderede læsere: afhængighed, aggression og tilbagetrækning.

3 typer adfærd hos læseretardedede drenge

Blandt de læseretardedede elever er det forsøgt at udskille 3 grupper, der operationelt blev defineret ved henvisning til afvigende scores i DESB, dvs. over + 1 SD eller under - 1 SD.

Type A: Den afhængige, men uopmærksomme elev

Type B: Den aggressive acting-out type

Type C: Den tilbagetrukne, kontakt-angste elev

116

Tabel 6. DRENGE. Adfærdstyper hos dårlige læsere.

	Type A	Type B	Type C	ikke placerede	Ialt
antal	11	8	4	9	32

Tabel 6 viser fordelingen i adfærdstyper, således som de forekommer hos de 32 drenge, der i dette materiale har opnået 0—2 i C-skala-vurderinger for OS-400.

De 32 drenge udgør 25,6 % af hele drengegruppen.

Resultaterne fra tabel 6 synes at vise, at selv om acting-out-adfærd (*type B*) naturligvis forekommer og har sammenhæng med præstationsydelsen, så er det ikke det mest typiske adfærdsmønster for en læseretarderet dreng i 2. klasse.

Type A, den føjelige, ængstelige elev, viser sig ikke så tydeligt i klassemiljøet som den provokerende elev, der med sin forstyrrende adfærd og med sine åbne udadvendte reaktioner kan repræsentere et disciplinært problem. Alligevel peger tallene her på, at den ængstelige tilbageholdende adfærd bør påkalde sig vores opmærksomhed i højere grad end det måske er tilfældet i dag. Talmæssigt lader denne gruppe til at være større på dette klassetrin end gruppen af drenge med udadrettede symptomer.

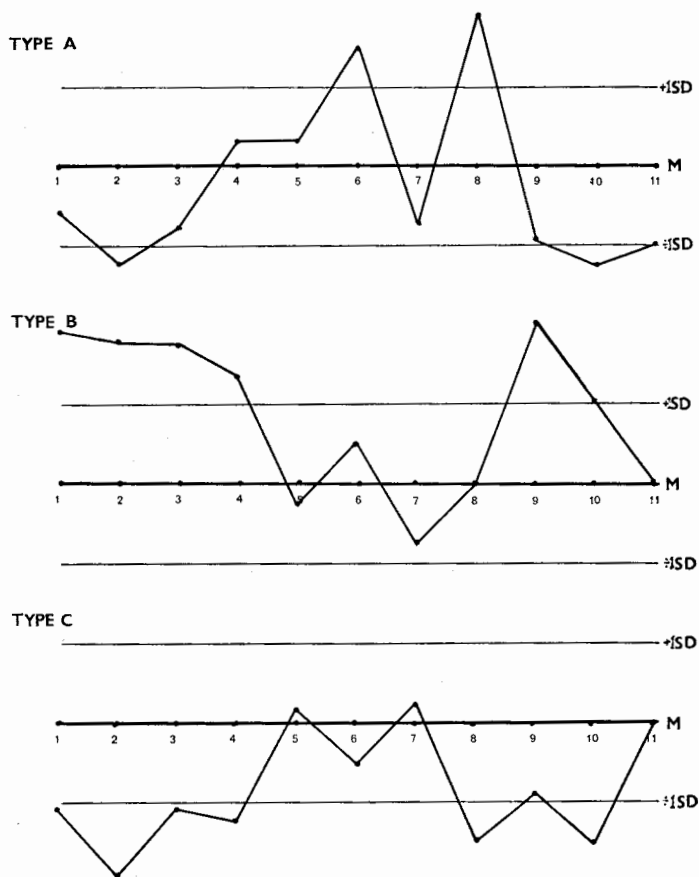
4 drenge, dvs. 12,5 % af alle drengene fra denne gruppe må henregnes til *type C*, den meget forsigtige type, der er hæmmet i sine udtryksmuligheder. Også denne elevtype har behov for forøget interesse fra lærer og skolemiljø, hvis han skal få optimale indlæringsmuligheder.

9 drenge, ca. en fjerdedel af gruppen, kan ikke naturligt indpasses i nogle af de 3 opstillede typer. Karakteristisk for disse synes det at være, at de både fremviser adfærdstræk for *type A* og for *type B*. Ofte er der tale om et ekstremt højt antal afvigende faktorer, deriblandt som sagt faktorer med mere udadrettet præg, og faren for at disse børn skal blive »glemt« i klassen synes derfor ikke så stor.

Figur 1 viser 3 eksempler på drengeprofiler.

De enkelte profiler er optegnet i forhold til gennemsnittet for den drengegruppe, eleven tilhører.

FIGUR I TRE PROFILTYPER - DRENGE



M = Middelværdi, + 1 SD = + 1 standardafvigelse
 ÷ 1 SD = ÷ 1 standardafvigelse

- | | |
|-------------------------------------|------------------------------------|
| 1 = Forstyrrer i klassen | 7 = Forståelse |
| 2 = Utålmodighed | 8 = Uopmærksomhed |
| 3 = Respektløshed - trods | 9 = Irrelevante svar |
| 4 = Lægger skylden udenfor sig selv | 10 = Skabende initiativ |
| 5 = præstationsangst | 11 = Behov for kontakt med læreren |
| 6 = Afhængighed af omgivelserne | |

De læseretardedede piger

De læseretardedede pigers adfærdsmønstre er ikke medtaget her, da denne gruppe talmæssigt er så lille, at det er svært at udlede konklusioner. Der synes dog at kunne spores de samme tendenser som i drengegruppen.

Konklusioner

Undersøgelsen synes at tillade følgende konklusioner, der gælder for børn med en alder og udvikling, der er normal for 2. klasses-elever.

1. Gruppen af børn, der har vanskeligheder med at lære at læse, udviser flere adfærdsproblemer end gruppen af børn, der ikke møder denne vanskelighed.
2. Flere drenge end piger må betegnes som retardedede læsere.
3. Dårlig forståelse, manglende koncentration og opmærksomhed om indlæringsituationen, samt stor afhængighed af læreren og af andre elever er karakteristiske træk hos de fleste retardedede læsere.
4. En utålmodig og forstyrrende adfærd udvises oftere af læseretardedede drenge end af ikke-læseretardedede drenge.
5. Læseretardedede pigers adfærdsafvigelser er mindre udrettede end læseretardedede drenges.
6. 3 forskellige reaktionsmønstre kan beskrives fra gruppen af læseretardedede elever:
 - A. En afhængig, meget forsigtig elev, der er uopmærksom i selve indlæringsituationen, men føjelig over for omgivelserne.
 - B. En aggressiv, provokerende elev, der udviser en klart forstyrrende adfærd i klasse miljøet.
 - C. En stærkt hæmmet elev, der synes at undgå et virkeligt engagement i begivenhederne i klassen.

Pædagogiske konsekvenser

Børnene i den her undersøgte gruppe gik alle i 2. klasse og var som sådan 8—9 år gamle, dvs. de må endnu betegnes som be-

119

gyndere i læsning, og at kalde de dårlige læsere for retarderede læsere, er egentlig en tilsnigelse, da man de fleste steder først udskiller børn til specialundervisning i dansk eller sætter andre hjælpeforanstaltninger i gang fra begyndelsen af 3. klasse. Når det alligevel viser sig, at gruppen af dårlige læsere på et så tidligt tidspunkt i skoleforløbet fremviser flere adfærdsproblemer end de øvrige elever, virker det fornuftigt at antage, at en meget stor del af både adfærdsproblemerne og de dårlige læsestandpunkter kan forkæres ved henvisning til en for barnet typisk reaktionsmåde, der viser sig uhensigtsmæssig i indlæringsituationen. Vanskelighederne med at lære at læse medfører ængstelse og uro hos barnet over for den opståede frustration, — reaktionsmåden forstærkes, men blokerer herved yderligere for effektiv indlæring — og en ond cirkel mellem læsevanskeligheder og uhensigtsmæssig reaktion er startet.

Den første og største implikation af de tidligere omtalte konklusioner må derfor være, at lærere og psykologer koncentrerer deres anstrengelser om at forebygge og mindske frustrationer i indlæringsituationen.

Det centrale i indskolingsproceduren må være at forsøge at tilpasse skolestrukturen til det enkelte barn. Detaljerede oplysninger og observationer på det enkelte barn må fra børnehaven eller børnehaveklasse tilsendes skolen. Disse observationer bør derefter danne basis for systematisk tilrettelagte påvirkninger, der kan gøre visse emotionelt dårligt fungerende børn mere »parate« til at møde skolens krav.

Klasselæreren må desuden være meget opmærksom på, at vanskeligheder med at lære at læse kan føre til, at nogle børn vil få tilpasningsproblemer. De meget forstyrrende og eventuelt aggressive elever vil sikkert meget hurtigt »afsløre« deres mangler på de faglige områder, mens de 2 andre grupper, de mere indadvendte, stærkt afhængige og navnlig de stærkt hæmmede elever, måske vil være i stand til at skjule deres faglige handicaps i længere tid. En hæmmet adfærd kan være et symptom på accellererende tilegnelsesproblemer.

Endelig skal omtales formen for en eventuel specialundervisning. Spørgsmålet om midler og metoder til at forbedre barnets ringe faglige standpunkt kan ikke være det centrale i al specialundervisning. Hvis barnets vanskeligheder hidrører fra og fortsat bliver forstærket ved anvendelsen af et uhensigtsmæssigt reaktionsmønster i frustrationssituationer, må den tilbudte hjælp i første række sigte på at reducere barnets angst over for de følelsesmæssigt belastende situationer, og at få barnet til at acceptere skolesituationen. Først derefter vil en egentlig undervisning kunne give effekt.

Klasselæreren må, bistået af skolepsykolog og speciallærer, spille den centrale rolle i hele dette mentalhygiejniske og pædagogiske arbejde med barnet.

Litteratur:

- Kvolsbjerg, Birgit*: Læseretardering og adfærdsproblemer. Spec.opgave 3. del psyk.pæd.studium. 1971.
- Malmquist, Eve*: Läs- och skrivsvårigheter hos barn. Gleerups 1969.
- Natchez, Gladys*: Children With Reading Problems. New York, 2. udg., 1968.
- Natchez, Gladys*: Personality Patterns and Oral Reading. New York University Press, 1959.
- Spivack, G. & M. Swift*: The Devereux Child Behavior Scale. Journ. of Spec. Educ. Vol. 1, No. 1, 1967.
- Spivack & Spotts*: Manual til DESB-skemaet, oversat af Gyda Bøge Jørgensen, 1970; dupl.
- Søegård, A. & S. P. Bording Petersen*: Ordstillelæsningsprøven OS-400. Dansk Psyk. Forlag 1968.
- Søegård, A. & S. P. Bording Petersen*: Læseudviklingen hos børn – beskrevet på grundlag af stillelæsningsprøven OS-400. Skolepsykologi nr. 1 – 1971.

Skolepsykologisk praksis i 1980'erne

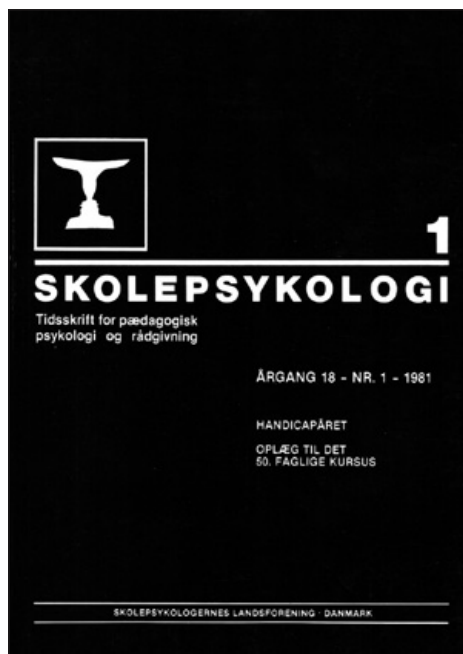
Ledende skolepsykolog Mogens Hansen fra Lyngby-Taarbæk gennemgår i en artikel fra 1981 en række centrale forhold for den skolepsykologiske praksis. De fleste vurderinger er fortsat meget aktuelle i forhold til nutidens PPR-virksomhed.

I 1981 var der også meget kraftig kritik af folkeskolens og lærernes virksomhed. Mogens Hansen tilkendegiver klart, at dette forhold i høj grad vedrører den skolepsykologiske virksomhed, hvor ikke mindst psykologerne må påtage sig et medansvar for at arbejde med kvalificering af undervisningen i skolen (jfr. nutidens debat om udvikling af almenundervisningen med inklusion og ændrede krav til PPR). Mogens Hansen vurderer, at det er vigtigt, at PPR stiller krav og er kritisk i forhold til den enkelte skoles virksomhed, og at PPR i det længere perspektiv får større problemer ved at blive accepteret af skolen, hvis PPR opleves som passiv og som værende med til at fastholde et utidssvarende system.

Han advarer mod for stor lukkethed fra PPR's side i forhold til omverdenen og opfordrer til, at PPR udnytter sin store faglighed til at gennemføre kompetenceudvikling internt på PPR.

PPR skal medvirke til at sikre, at problemer bliver set i deres sammenhæng i skole og hjem, så de undgår at blive gjort til personlige problemer for elever, forældre eller lærere.

I forhold til specialundervisningen, der på dette tidspunkt var ganske stor, advarer han mod en enten-eller-tænkning, hvor nogle ser det som en skamplet på skolens virksomhed og andre lovpriser dens kvaliteter. Han peger på den vigtige nyorientering, der på dette tidspunkt lå i udviklingen af diagnostiserende prøver i læsning og matematik i forhold til at understøtte tilrettelæggelse af undervisningen – i stedet for standardiserede og normbaserede prøver (jfr. aktuel debat om nationale tests).





1970'erne har tydeliggjort en række modsætninger og konflikter i samfundet. Den omfattende økonomiske krise har mindsket erhvervslivets behov for arbejdskraft, og uddannelsesinstitutioner på alle områder efter de undervisningspligtige år i folkeskolen møder på den ene side et pres fra unge, der ikke kan få en uddannelsesplads, og fra den anden side en stigende risiko for, at færdiguddannede ikke kan opnå et fast job efter endt uddannelse.

Disse modsætninger er en del af krisens virkelighed. Modsætningerne og konflikterne er også blevet en del af folkeskolens hverdag. Den kritiseres for at rumme et efterslæb af boglig fiksering og sort skole, og den kritiseres for på samme tid at udvikle for frie omgangsformer og utilstrækkelige grundfærdigheder i fag som dansk og regning.

Den skolepsykologiske virksomhed har lod og del i folkeskolens hverdag. Den barske kritik af folkeskolen er også psykologernes bord.

I det følgende trækkes seks områder frem, som det er væsentligt at beskæftige sig med for skolens psykologer i 1980'erne.

Redegørelsen er en omarbejdning af et indlæg på skolepsykologernes landsforenings faglige møde på Hotel Nyborg Strand, tirsdag den 9. september 1980.

Af ledende skolepsykolog *Mogens Hansen*, Lyngby-Taarbæk

1. Den organisatoriske struktur

Store organisatoriske enheder, der som udgangspunkt og første mål har at arbejde administrativt effektivt, bliver let både magtfulde og tillukkede overfor omgivelserne.

Det ville være godt, hvis mange psykologer og lærere i folkeskolen blev bekymrede for både grundideen og hele den tankegang, der er knyttet til P.P.R.-ordninger. Disse ordninger, der skal dække den psykologiske rådgivning og vejledning både for

13

skolevæsen og socialvæsen og i hvert fald være et tilbud til familier med børn og unge med handicaps og andre vanskeligheder fra 0 - 18 år, risikerer at rumme en både centralistisk og bureaukratisk filosofi. Man behøver ikke nødvendigvis gribe til en hierarkisk organisationsstruktur for at sikre, at et arbejde udføres på et sammenhængende og helhedspræget grundlag. Små enheder kan udmærket arbejde effektivt.

Lovgivningen har i dag samlet pædagogisk/psykologisk rådgivning i en kommune for familier med børn og unge med indlæringsproblemer eller handicaps i ét system. Det ser ud til, at det administrativt frister mange over evne, så man opbygger et hierarkisk og centralistisk system med P.P.R.-ordninger. Noget tyder på, at undervisningsministeriet vil udforme en generel ordning af denne art.

Det bør i psykologkredse drøftes, hvorfor man netop vælger den organisationsstruktur. Den har enorm betydning for den måde, som andre oplever os på og kan bruge os på. Psykologerne tilskriver sig en stor magt i en sådan arbejdsstruktur inden for folkeskolen.

Et stort, bureaukratisk opbygget rådgivningskontor sigter på at være administrativt effektivt, men modsigelsen er, at man ikke dermed opnår at kunne arbejde rådgivningsmæssigt effektivt. Rådgivningsmæssigt kan det næppe opleves som særligt tiltalende og brugbare systemer set fra brugersiden. Det er systemer, som i bedste fald kan arbejde gnidningsløst med rutineopgaver, men som aldrig er godt fungerende overfor krav om forandring. Store systemer udvikler tillige en lukkethed og mystificerende arbejdsgang, som forhindrer kontrol udefra – det være sig fra folkeskolen i øvrigt eller fra forældreorganisationers side.

Desuden kan det i praksis være umuligt for familier at fravælge sig kontakten med os, hvis vi optræder som et kommunalt monopole på psykologisk rådgivning og vejledning.

Vi bør stræbe efter små, decentrale arbejdsgrupper, der er tværfagligt opbygget og ligger nær på brugerne, d.v.s. ude i skolemiljøer og boligområder.

Psykologer behøver ikke klumpe sig sammen for at lave en fornuftig rådgivning.

Internt bakser den skolepsykologiske virksomhed med fagspecialisering. I store organisationer vil de enkelte faggrupper have behov for at styrke deres faglige identitet. Derved vil de fremhæve deres særtræk og i mindre grad trække lighederne med andre faggrupper frem. I stedet for fagspecialisering bør vi arbejde på afspecialisering. Brugere har brug for et helhedssyn på deres kriser eller problemsituationer, de har ikke brug for fagspecialister til forskellige dele af deres personlige, sociale eller opdragelsesmæssige situation.

Fagspecialiseringen bør bruges indadtil og ikke udadtil. Den kan bruges til, at de forskellige faggrupper dygtiggør hinanden, sådan at man på længere sigt opnår en form for afbetingning eller nedskrivning af oplevelsen af de betydningsfulde forskelle mellem forskellige rådgivere på det skolepsykologiske kontor. Fagspecialisering bør bruges til bestandig dygtiggørelse, den opnåede kompetence bør bruges til at øge de øvrige medarbejders kompetence, og målet bør være en balance imellem fagspecialisering og afspecialisering.

2. Skolepsykologi er arbejdspladspsykologi

Vi er arbejdspladspsykologer. Vi er rådgivere på en arbejdsplads, hvor der er meget komplicerede forhold – dels omkring indlæringen for børn, og dels og i lige så høj grad omkring de voksnes arbejdspladsforhold og arbejdsvilkår og omkring selve organisationen, skolen, som en arbejdsplads.

De modeller og teorier, som vi bør stræbe efter at lade vores arbejde styre efter, bør bygge på den virkelighed, hvori vi udfører vores arbejde.

Den enkelte elevs problem, den enkelte families problem eller den enkelte lærers problem bør selvfølgelig stadig og altid ses som noget enestående, som noget der må løses ud fra den aktuelle situation med de mennesker, som det drejer sig om.

Men alle den skolepsykologiske rådgivnings enkeltssituationer bør i en løbende efterbehandling nøje og detaljeret analyseres og forstås, så der derudaf oparbejdes generelle erfaringer.

Det er ofte træk ved arbejdspladsen, skolen, som kan forklare konflikter og vanskeligheder. Alt for ofte undlader vi at føre den-

ne efterbehandling igennem. Læreren med det meget aggressive og provokerende barn i sin klasse står ofte ensom med disse problemer. Konsekvensen bliver, at læreren føler, at det er et personligt problem, der skyldes personlig og faglig utilstrækkelighed. Psykologerne kunne hjælpe skolen og forældrene til at forstå, at de fleste problemer ikke kun er personlige og private, men at de er en del af skolens struktur og de arbejdsvilkår, som både lærere og forældre møder i deres hverdag. Der ligger betydelige og ubrugte muligheder på den enkelte skole i lærergruppen med hensyn til at afprivatisere den enkeltes arbejdsforhold og give hinanden kollegial og menneskelig støtte.

3. Den barske kritik

Kritikken af skolen, af lærerne og af undervisningen er også psykologernes bord. Psykologerne sidder midt i skolesystemet med et udbygget og velegnet net til at opfange og erkende problemer – med henblik på at bearbejde og søge dem løst i samarbejde med skole og familier.

Det medfører, at den skolepsykologiske virksomhed får et overordentligt bredt indblik i forhold i skolen, i familierne og i samfundsstrukturerne, som er med til at skabe problemer.

Hvis vi tilbageholder den viden og indsigt, som vi løbende samler op, arbejder vi bevidstløst og yder i længden ikke støtte til hverken skolesystem eller familier. Det kan ikke hjælpe noget, at vi ikke bearbejder og videregiver den indsigt, vi har til de personer i samfundet, som har mulighed for at sætte forandring i gang.

Det er muligt at formulere denne viden og forståelse, så skolens ledere og de lokale skolepolitikere i lokalsamfundet kan udnytte denne viden til at sætte bevægelse og forandring i gang.

En ensidig og enøjet kritik forringer alles handlemuligheder. Kritikken må være nuanceret og mangesidet for at være igangsættende. Men det hjælper ikke, at man tilbageholder en viden eller en afdækning af modsigelser i systemet, fordi man risikerer at møde modstand.

Det er givet, at man kan komme ud for sammenstød eller uvilje fra skolemyndigheder og lokalpolitikere i den anledning. Men alternativet er, at vi bliver opfattet og selv kommer til at opfatte os

- ikke som igangsættere og fornyere, men som en personalegruppe, der fastholder systemets mest forbenede og stivnede dele. Skolen og politikerne vil næppe søge at udslette psykologerne, fordi de har været alt for igangsættende og fornyende. Risikoen vil snarere være, at man oplever os alt for lidt igangsættende, oplever at der sker for lidt omkring os, og at det kunne danne baggrund for at skære i de ressourcer, som anvendes til psykologisk rådgivning og specialundervisning i skolen.

Psykologrollen i skolen er en rolle med indbyggede modsætninger. Der bliver aldrig balance i tingene. Selve det, at vi er en del af skolesystemet gør, at vi er i en modsigelsessituation inden for skolens rammer. Vores arbejdssituation vil til stadighed rumme modsigelser og konflikter.

Så kan man søge at vælge side, men dermed slipper man den identitet, som netop rummer modstriden, der er psykologrollen. Man kan vælge at fastholde den og kende den som et vilkår, man vil have al sin tid som praktiserende psykolog.

I øvrigt er det værd at fremhæve, at faget psykologi ikke er noget slagkraftigt værktøj til at sætte forandringer igang, hverken i skolen eller i samfundet. Ændringer er politiske og økonomiske anliggender. Psykologien kan ikke hamle op med oliekrisen - end ikke i en analyse af krisens vilkår. Psykologien kan højst give en forståelse af nogle få trin i en årsagssammenhæng omkring børns forhold i skole og familier. Men vi må nok gøre os klart, at økonomiske og politiske betingelser for menneskers tilværelse i samfundet ikke ændres ved hjælp af psykologiens teorier eller arbejdsmetoder.

Der skal andre og mere slagkraftige midler til.

4. Specialundervisningen

Specialundervisningen er en omfattende del af skolens arbejde. Den omfatter 10 - 15% af skolens undervisning. I specialundervisningen træder en markant række af modsigelser og konflikter frem. Der er en standende diskussion af, om specialundervisningen er effektiv nok, om den kan betale sig. Der er en standende diskussion om det menneskesyn, der ligger bag henvisning til

17

specialundervisning. Og der er en standende diskussion om betydningen og betimeligheden af brugen af prøver.

Specialundervisningen er modsigelsesfyldt. Det har vist sig meget svært at hjælpe, uden at man samtidig trækker eleven ud af fællesskabet, ud af sammenhængen i klassen. Diskussionen har svinget imellem de to poler: i 1930'erne og 40'erne var det et fremherskende syn, at specialundervisning på hjælpeskole eller i læseklasse var en hjælp til elever med indlæringsvanskeligheder. I 1960'erne og 70'erne gjorde det modsatte synspunkt sig gældende. Specialundervisningen blev udnævnt til at være en skamstøtte over skolens tilbud til de svageste, og udtryk som segregering, etikettering og stempling dominerede diskussionen.

Ingen af de to nævnte modsatte synspunkter har sat bevægelse og forandring igang. Forudsætningen for at få indflydelse på udviklingen er, at man kan se sagen fra begge sider. En analyse af modsætningerne kræver en analyse af både det positive og det negative. Det blev overset i 1930'erne og 1940'erne, ligesom det blev overset i 1960'erne og til en gang ind i 1970'erne. Psykologernes uddannelsesinstitutioner anlagde i 1960'erne og 1970'erne et ensidigt negativt synspunkt på specialundervisningen. Det vil forsinke udviklingen langt ind i 1980'erne.

Der har siden midten af 1970'erne foregået en begyndende nyorientering inden for specialundervisningen med henblik på at lave nye modeller eller teorier til beskrivelse af børns udvikling på en række områder, der har betydning for skolealderen, og med henblik på at udvikle både gruppeprøver og individuelle prøver, der kan understøtte undervisningsplanlægningen både for klassegruppen og for den enkelte elev. Sådanne diagnosticerende prøver og arbejdsmetoder vil formentlig led for led kunne afløse de forskellige standardiserede tests. I stedet for standarder og normer må vi lære at anvende detaljerede udviklingsbeskrivelser af den mest sædvanlige udvikling på forskellige funktionsområder.

De gruppeprøver, individuelle prøver og praktiske arbejdsbeskrivelser, der udvikles i specialundervisningsprojekterne, SUP, i henholdsvis Lyngby-Taarbæk, Køge og Vallø kommuner er eksempler herpå. Andre eksempler kan være helhedslæsning af Jørgen Frost og F.O.M. prøven.

Det er ofte påstået, at der er blevet testet for meget indenfor dansk skolepsykologi. Det har aldrig været rigtigt. Det skolepsykologer har gjort er at anvende de få prøver, der var til alt for meget, som de ikke var anvendelige til. Det kan man kritisere os for. Vi har ofte forsøgt - uden held - at løse opgaver ved hjælp af prøver, som absolut har været uegnet hertil. Det sker måske af og til stadigvæk. Den ensidige fordømmelse af prøvebrug siden slutningen af 1960'erne har hindret bevægelse og udvikling. Dette er et andet eksempel på, at ensidig kritik sætter al bevægelse i stå. Nyorienteringen på dette område siden midten af 1970'erne bør følges op af de skolepsykologiske rådgivningskontorer i 1980'erne.

5. Forebyggende arbejde

Det er en myte, at det kan svare sig at lave forebyggende arbejde. Det kan ikke svare sig på den måde, at man uden videre kan regne med at spare penge på længere sigt. Psykologer bør ikke anvende den økonomiske krises argumentationsform, at der er noget at spare ved at sætte forebyggende foranstaltninger igang. Det bliver til kortsigtede argumenter for at få ressourcer og midler i hænde, men kan på længere sigt dels give bagslag og dels forhindre en psykologisk argumentation.

Psykologer arbejder med meget komplekse forhold i skolen. Derfor bliver vi nødt til at vælge en argumentation, der bygger på vores viden om de komplekse forhold, der betinger børns udvikling. Vi ved i dag umådelig meget om udviklingsforløb, om vækst og rimelige opvækstvilkår. Vi ved tillige, at det kræver mange ressourcer i penge, og vi ved, at det ikke er noget, der umiddelbart kan betale sig i kr. og øre, så man vil spare penge i samfundet i løbet af 5 - 10 år. Vi må vælge argumenter, der ligger indenfor rammerne af vores fag. Vi kan argumentere for, at det giver et rigere liv, en større udfoldelse, en større livsglæde at vokse op i en god bolig, at have forældre, der har rimeligt med tid og en økonomi, der ikke piner og plager deres tanker, at have gode vuggestuer og børnehaver med tilstrækkeligt og ordentligt uddannet personale, og at få en skolegang, hvor de bliver taget individuelle hensyn og ydet støtte og hjælp på et tidligt tidspunkt og på en fornuftig måde, hvis der i en periode opstår vanskeligheder.

Hvis vi ønsker forebyggende indsatser, må vi vælge psykologiens argumenter og ikke krisens.

6. Forskning

Personalet ved de skolepsykologiske kontorer er en faggruppe, der har en uddannelse, hvor der har været ret omfattende indslag af videnskabelig og forskningsrettet undervisning.

Læreren står i en arbejdsituation, hvor han ikke har mulighed for selv at iagttage og analysere sit arbejde og sine arbejdsvilkår.

Kombinationen psykologerne og lærerne giver mulighed for at igangsætte undersøgelser, udviklingsarbejde og analyser af skolen som arbejdsplads.

Der er brug for, at vi vælger teorier og metoder, der kan afdække forskellige former for modsigelser og modsætninger i skolesystemet. Her skal kun igen nævnes lærernes behov for at få afprivatiseret deres vanskeligheder og konflikter, som de møder i klassen, og få gjort det til en del af lærergruppens og skolens og dermed skolesystemets problem.

Det er også vigtigt, at skolens psykologer i deres indbyrdes drøftelser af videnskabsteori og videnskabsfilosofi opgiver den evindelige konkurrence om, hvorvidt de empiriske metoder, de hermeneutiske metoder eller de kritiske eller dialektiske teorier er de mest slagkraftige. Hvis man vil lave et ordentligt stykke forskningsarbejde, så bliver man nødt til at inddrage elementer af alle tre forskningstilgange. Man kan ikke gennemføre en slagkraftig og righoldig forskningsproces uden at anvende alle de tre ting. Det er ikke et spørgsmål om at vælge. Det er et spørgsmål om at se modsigelserne i tingene, og dermed vælge forskellige synspunkter, der anvendt samlet kan give et gedigent stykke forskning.

Det bør i øvrigt nævnes, at de forskellige uddannelsesinstitutioner kunne bruge netop de skolepsykologiske kontorer som en platform for at gennemføre en praksisorienteret forskning i skolen. Ofte sker der jo det, at uddannelsesinstitutionerne, der har en afstand på flere led til skolens praktiske hverdag, kommer til at udføre forskningsopgaver, der dels kun i begrænset omfang bliver praksisorienterede og dels oftest ikke kan inddrage udviklingsaspekter, fordi forskningsaktiviteterne let bliver punktvis dataafhængning i skolen.

Hvad ved vi om betydningen af tid til undervisning?

Ledende skolepsykolog i Søllerød Henning W. Nielsen går i artiklen fra 1984 i rette med konklusioner fra en undersøgelse, der hævder at dokumentere, at klasser med lavt timetal har større henvisningsprocent til specialundervisning. Konklusionerne står at læse i en tidligere artikel i nærværende tidsskrift, og artiklens forfattere er fagkollegerne ledende skolepsykolog Emil Kruuse samt mag. art. Niels Egelund.

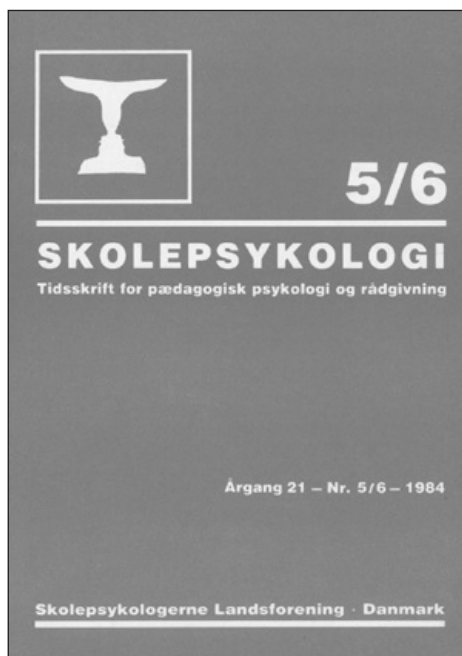
I 1984 var der stor interesse for relationerne mellem tid til almen undervisning og timer til specialundervisning. Det var en kendt sag, at timerne til den almindelige undervisning var faldet drastisk siden indførelse af 5-dagsugen i begyndelsen af 1970'erne, mens antallet af timer til specialundervisning var kraftigt forøget. Ikke mindst den nye Undervisningsminister Bertel Haarder var stærkt optaget af, hvordan man fik ændret den negative cirkel for at få styrket timerne til bl.a. danskfaget.

I forsøget på at vægte antallet af dansktimer i forhold til klassekvotient indførte mange kommuner de såkaldt afledte timefordelingsplaner, således at klasser med mange elever fik flere undervisningstimer end klasser med få elever. Det vedrørte især antallet af dansktimer, og filosofien var en kvantitativ opfattelse af lærertid i faget i forhold til den enkelte elev.

Henning W. Nielsen går kraftigt i rette med Kruuses og Egelunds mang-

lende dokumentation for at hævde, at antallet af undervisningstimer er den eneste betydende faktor. Han peger på en række andre variable, som forfatterne ikke har taget hensyn til som fx social sammensætning af klasserne, lærerskift, lærebogssystemer og andre forskellige karakteristika fra undervisningen. Han går desuden mere indgående ind i usikkerhedsfaktorer ved resultaterne.

Artiklen giver et fint billede af vigtigheden af, at PPR med baggrund i sin store fagkundskab går kritisk ind og kommenterer aktuelle undersøgelser- og forskningsresultater.



»Tid at undervise i«. – Hvad ved vi om det?



Af ledende skolepsykolog *Henning W. Nielsen*, Søllerød

Det var med stor interesse, jeg læste Kruuse og Egelunds artikel i *Skolepsykologi* 4, 1984.

Problemerne omkring de afledte timeplaner eller elevvariable timefordelingsplaner, som de benævnes i artiklen, er meget nærværende. Hvad er det for pædagogiske principper, der ligger bag denne form for ressourcefordeling, og hvilke argumenter kan forsvare denne ordning, ud over en ren administrativ anskuelse af problemet.

Mit væsentligste ærinde er dog nogle kommentarer til artiklens hovedemne, nemlig sammenhæng mellem klassestørrelse og henvisningsfrekvens til specialundervisning. Kruuse og Egelund opfordrer skolepsykologer til at gennemføre lignende undersøgelser. Min opfordring til Kruuse og Egelund kunne være at arbejde det tilgængelige materiale bedre igennem, så det kan imødekomme nogle banale forudsætninger for at kunne karakteriseres som undersøgelse eller måske endda en videnskabelig undersøgelse.

Der er jo stor interesse for relationerne mellem almindelig undervisning og specialundervisning for øjeblikket. Konklusioner på løst grundlag kan nemt få vidtgående konsekvenser for de beslutninger, der centralt og rundt omkring i kommunerne tages om specialundervisningens omfang. Det er derfor et tungt ansvar, man må bære, når man konkluderer.

Det foreliggende har for mig at se kun karakter af en kommenteret beretning og er ikke dermed en undersøgelse i egentlig forstand.

505

Min kritik kan deles i følgende punkter:

- 1) Populations- og baggrundsbeskrivelse
- 2) Omstændighedsbeskrivelse
- 3) Behandling af data.

ad 1)

Det eneste man får at vide om børnene er antal, og hvor mange klasser de er fordelt på. Alle andre karakteristika som f.eks. social sammensætning af klasserne, lærerskift og karakteristisk af undervisningen er udeladt. Det kunne undre, da de samme forfattere ved tidligere undersøgelser har konkluderet, at disse faktorer kunne være af betydning.

Da der er foretaget henvisning til specialundervisning til dansk af 70 børn og til matematik af 24 børn, foreligger der en skolepsykologisk undersøgelse, der må kunne give mange relevante oplysninger om eleverne. Disse oplysninger, der vel blandt andet beskriver børnenes vanskeligheder, er slet ikke benyttet, selv om den må være væsentlig for den problemkreds, man ønsker at undersøge. Er det med andre ord de samme former for vanskeligheder specialundervisningen skal afhjælpe.

Forfatterne kunne måske også meget umiddelbart have medtaget en opgørelse over omfang af form for specialundervisning i de to grupper, hvilket også kunne indicere noget om baggrunden.

Man kunne måske også ønske oplysninger om fordeling af klasserne på skolen. Vigtigheden heraf kunne jeg illustrere ved et eksemplet fra en kommune, jeg kender godt. Den overvejende del af de afledte timeplaner findes på to skoler, hvor der har været stor fraflytning fra området, og hvor den resterende gruppe børn er væsentligt mere belastet end børn fra de resterende skoler.

På grund af denne større belastning er henvisningsfrekvens til specialundervisning stigende efterhånden, som børnetallet falder og på nuværende tidspunkt væsentligt større end for de øvrige skoler, og antagelig af samme størrelsesorden, som Kruuse og Egelund finder for matematiks vedkommende.

506 Uden disse oplysninger kan det altså ikke fastholdes, at det

udelukkende er undervisningstid, der er den kritiske faktor.

Der mangler oplysninger om lærebogssystemer, som vi jo fra Kim Foss Hansens's udmærkede arbejde ved kan være en kritisk faktor.

For en ordens skyld kan nævnes, at også oplysninger om lærervariabler kan være af betydning i denne sammenhæng.

ad 2)

Der findes i artiklen ingen beskrivelse af omstændighederne ved indsamling af data. Hvad er grundlaget for opgørelsen? Er det elever, der aktuelt modtager specialundervisning, eller er det elever, der har modtaget specialundervisning i løbet af en eller anden periode? Der mangler også en opgørelse over, hvordan de henviste børn fordeler sig på de enkelte klasser.

ad 3)

Konklusionerne af beregningen kommer flere steder. Der står i diskussionsafsnittet: "Vi kan påvise, at der er en empirisk sammenhæng mellem timetal og henvisning til specialundervisning, således at klasser med lavt timetal fremviser større henvisningsprocent". I denne, som i den første del af konklusionen, går forfatterne uden om deres egen definition af forskel, hvilket kan være betænkeligt. Dette ville have været udelukket, hvis de antagelser, som man har bygget på, havde været formuleret som 0-hypoteser.

Hvis man ikke lader sig binde af statistiske metoder, men ser mere direkte på tallene for dansk, kan man få et andet indtryk af, hvilke størrelsesforskelle der er tale om. Henvisning af blot en elev fra de 6 klasser med højt timetal ville bringe henvisningsprocenterne meget tæt til hinanden. Henvisning af to elever ville have medført en henvisningsprocent lidt højere fra klasserne med stort timetal.

Hvis man forestiller sig, at opgørelsen er foretaget pr. 15. september, så vil 1 (én) elev, der flyttes fra klasserne med de små timetal i dansk til klasserne med de store timetal pr. 1. oktober, tælle med i opgørelsen, men var eleven flyttet 1. september, ville henvisningsprocenterne for de to grupper være

507

henholdsvis 14,0 og 13,7 eller stort set ens. "Den forsigtige konklusion" bæres med andre ord af en eneste elev ud af 70, der er henvist til specialundervisning.

Hvis jeg lidt drilsk skulle forsøge en anden konklusion på denne baggrund, kunne det være, at der ikke er nogen væsentlig effekt af to timers yderligere danskundervisning om ugen. Når det gælder henvisning til specialundervisning, eller at man kan fjerne 12 timer fra 3. klasserne i Albertslund kommune, uden at der af den grund ville ske væsentlig øgelse af behov for specialundervisning. (Disse timer kunne så passende lægges til den betrængte specialundervisning). Specialundervisning i dansk benyttes altså efter disse resultater ikke i påviseligt omfang til standardforbedringer af den almindelige undervisning.

Konklusionen for matematik ser besnærende ud. Der er imidlertid andre faktorer end klassekvotient, der spiller ind. For de største klasser er lærertimeforbruget 6 ugentlige lærertimer, mens det for de små klasser kun er 3 timer. En klasse på 18 elever er sammen hele tiden, mens en elev i en større klasse på f.eks. 24 elever undervises sammen 2 timer og 2 timer i gruppe på 12 elever.

Der er altså tale om ikke blot en forskel i timetal, men også en forskel i undervisningssituationen, der er betinget af et større lærertimeforbrug i de større klasser. Problematikken er altså ikke bare et spørgsmål om elevernes timetal til faget, men måske i nok så høj grad hvilke individualiseringsmuligheder læreren har. Tiden pr. elev viser langt større forskel, end det umiddelbart fremgår. Forholdet er 2 : 3 til fordel for de store klasser; det skulle være mærkeligt, at en så urimelig tidsfordeling, som man ved hjælp af deletimerne og afledte timeplaner har skabt i Albertslund, ikke ville give sig udslag i elevernes standpunkt i matematik.

Konklusion

Vi ved meget lidt om virkningen af afledte timetalsplaner. Ege-lund og Kruuse's artikel giver, hverken hvad angår metode eller

Fremtidige opgaver for PPR

Artiklen er en del af et temanummer af tidsskriftet "PPR ind i år 2000", hvor der er lagt op til at forfatterne giver udtryk for deres visioner for PPR. Det er ikke tilfældigt, at redaktionen har henvendt sig til Freddy Sahl, der om nogen har været med til at flytte grænser for PPR's virksomhed ikke alene i sin stilling i Hvidovre men også gennem en omfattende kursus- og supervisionsvirksomhed i mange kommuner ud over landet.

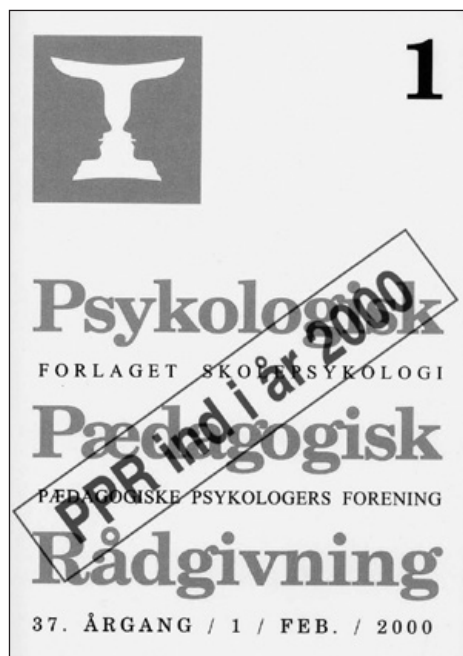
Der er i artiklen to kernepåstande. Den ene er en konstatering af at mange af de organisatoriske ændringer der sker i kommunerne er dårligt forberedt og at man mange steder har forvekslet ændringer med udvikling. Det er fremtrædende at man til mange ændringer ikke har brugt kvalificeret konsultativ bistand.

Den anden konstatering er, at der i PPR findes den nødvendige faglige kompetence til at gå ind i de ændringsprocesser, der finder sted i den offentlige sektor. PPR har i mange år bevæget sig i retning af at arbejde med de systemer som børn og familier kommer i kontakt med i en kommune.

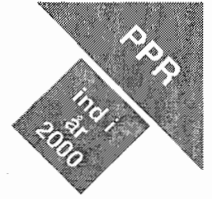
På baggrund af konstateringerne opfordres til at man på PPR giver sig i kast med organisationsudvikling i bred forstand på grundlag af en dialogbaseret konsultation. I forståelsen af organisationer er der med denne form for konsultation er der tale om et paradigmeskift i forhold til den ekspertrådgivning, som mange forventer fra PPR.

Som så mange andre offentlige institutioner har PPR mange steder været udsat for organisationsændringer, der ikke altid har været forståelige for personalet og hvor formålet ikke har været klart. Det betyder at mulighederne er meget forskellige alt efter hvilken kommune man arbejder i. Nogle steder vil man kunne realisere de muligheder Freddy peger på, mens det i andre vil blive svært. Under alle omstændigheder vil en større forståelse af beslutningsstruktur, magtstruktur, ændringsforslag og opgavefordeling være til nytte for alle.

Vignetten i artiklen er tegnet af Palle Bendsen.



PPR og konsultativ bistand på organisationsniveau



Der er et stort behov for konsultativ bistand til organisationsændringer på mange niveauer i den offentlige sektor. PPR har i den henseende en række muligheder for at gå ind i mange af de ændringsprocesser, der finder sted i den offentlige sektor. Dels har mange PPR-psykologer den fornødne indsigt og uddannelse til at kunne foretage de analyser, enhver ændring må bygge på, dels har mange PPR-psykologer procesviden og erfaring med iværksættelse af ændringsprocesser i familier, pædagog- og lærer-teams, daginstitutioner, skoler og andre systemer. De skitserede måder at arbejde på med konsultative processer i PPR-regi, kan efter forfatterens mening sagtens blive en del af arbejdsområdet i PPR i hvert fald i de større kommuner. I den forbindelse betones de etiske aspekter, og der peges på behovet for efteruddannelse.

Af *Freddy Sahl*
Ledende psykolog, PPR-Hvidovre

PPR's placering

PPR har sit virke i et offentligt bureaukratisk system, dette system er på den ene side præget af sin egen kulturelle inertie – som alle organisationer er det. På den anden side er den offentlige sektor udsat for massive forandringer i disse år. Der stilles krav om fornyelse, omstilling, effektivisering og rationalisering i de offentlige organisationer. Ændringshastigheden i dele af den offentlige sektor, kan nemt konkurrere med farten på de ændringsprocesser, der finder sted i store dele af den private sektor.

En del af de ændringer, der har fundet sted er blevet iværksat på baggrund af politiske ønsker og forestillinger og ikke altid i forståelse med ledelse og ansatte. Det må nødvendigvis være sådan, at ændringer kan iværksættes på denne måde, når der er et politisk, demokratisk og folkeligt element i de offentlige institutioners styring. Desværre er der talrige eksempler på, at omfattende ændringsprocesser er blevet til på baggrund af et mangelfuldt beslutningsgrundlag og manglende konsekvensanalyser. Det har været organisationsforandringer med henblik på at

materialisere nye organisationer, der hovedsageligt har skullet tjene et ideologisk / politisk formål. Visse politikere, forvaltningschefer mfl. har forvekslet ændringer med udvikling.

En del af de ændringer, der er foretaget, har ikke ført til udvikling, men derimod til indvikling. Det gælder f.eks. også nogle af de ændringer, der blevet lavet på området for børn og unge, herunder PPR's funktioner. I de fleste tilfælde, har man ikke brugt en kvalificeret konsultativ bistand til at ændre og udvikle organisationen.

Der er et stort behov for konsultativ bistand til organisationsændringer på mange niveauer i den offentlige sektor. Ofte købes denne bistand dyrt hos konsulenter, som ikke i alle tilfælde har den fornødne indsigt i de kulturer, der eksisterer i den offentlige sektor. Det er derfor nærliggende at se sig om inden for sektoren efter aktører, der kan levere den fornødne analyse, arbejde procesorienteret, stille forslag og bistå i implementeringsfaserne.

PPR's muligheder

PPR har i den henseende en række muligheder for at gå ind i mange af de ændringsprocesser, der finder sted i den offentlige sektor. Dels har mange PPR-psykologer den fornødne indsigt og uddannelse til at kunne foretage de analy-

ser, enhver ændring må bygge på, og dels har mange PPR-psykologer procesviden og erfaring med iværksættelse af ændringsprocesser i familier, pædagog- og lærerteams, daginstitutioner, skoler og andre systemer.

Det er blevet mere almindeligt, at PPR-psykologer i højere grad arbejder med udvikling af de systemer, der skal initiere ønskværdige ændringer omkring barnet, familien, klassen eller det samlede system, som den identificerede klient indgår i. Det er således, for en del PPR-psykologer, kun et kvantitativt spring at arbejde med organisationsændringer i større systemer. Men det kræver naturligvis videreudvikling af de værktøjer, der benyttes i den systemorienterede PPR-indsats.

PPR har i gennem flere år bevæget sig væk fra skolepsykologien hen mod »kommunepsykologien« – altså en bevægelse mod at arbejde med de systemer, som børn og familier kommer i berøring med i en kommune. PPR-psykologer er vant til at forholde sig til processer i humane systemer og gøre det på en demokratisk og indfølelse måde i samarbejde med de involverede parter.

Såfremt de fornødne tidsmæssige ressourcer er til stede og de uddannelsesmæssige forudsætninger foreligger, er det nærliggende, at

PPR udvider sit arbejdsfelt ved at arbejde med organisationsudvikling i bredere forstand, herunder f.eks.:

- Analyser og undersøgelser
- Uddannelse og læring
- Omstilling og nytænkning
- Information og formidling
- Projektstyring og sparring.
- Skoleudvikling / institutionsudvikling
- Teamdannelse / teamudvikling
- Samarbejdsprocesser
- Evalueringer

PPR kan eventuelt udføre organisationsudviklingsopgaver som indtægtsdækket virksomhed, eller PPR kan have afsat ressourcer til udviklingsopgaver i samarbejde med andre udviklingskonsulenter i en kommune, f.eks., personalekonsulenter, pædagogiske udviklingskonsulenter, mv.

I mange kommuner er PPR allerede tæt knyttet til udviklingsfora, udviklingsgrupper, udviklingsråd mm. i området for børn og unge.

Problemer ved brugen af PPR som organisationskonsulenter

Organisationskonsulenten opererer ikke i et vakuum. Man møder ikke en kultur, som man bare ude fra kan forholde sig til, analysere og distancere sig fra. Hurtigt vil

konsulenten i kraft af sine handlinger blive en deltager i det spil, der kører i organisationen. Det er derfor nødvendigt for alle organisationskonsulenter at forholde sig til egen deltagelse i de komplicerede sammenhænge, der findes i en hvilken som helst organisation. Når PPR-konsulenter skal udføre arbejde på organisationsniveau, er det naturligvis også nødvendigt at forholde sig til sin egen organisations rolle og deltagelse i den kommunale sammenhæng.

PPR er en del af den kommunale organisation og er derfor indlejret det hierarki og den magtstruktur, der findes i det kommunale system. Det betyder, at PPR er nødt til at være overordentlig opmærksom på de etiske og magtstrukturelle problemer, der kan opstå ved at udføre konsulentarbejde i egen organisation (kommune). Opgaver på organisationsniveau i forhold til PPR's daglige samarbejdspartnere kan kun udføres, hvis der eksisterer en høj grad af enighed om, at det er PPR, der skal udføre opgaverne og kun hvis processen gennemføres i åbenhed med de ansatte og ledelsen som med- og modspillere.

Organisationsændringer, der f.eks. vil betyde afskedigelser og ændringer i personalets placering og ansættelsesvilkår, kan vanskeligt udføres af PPR. Derfor må PPR-konsulenter i høj grad analysere en opgaves struktur og moti-

ver, inden man beslutter sig for at gå ind i den.

PPR kan f.eks. ikke gå ind på en skole og arbejde med samarbejds-vanskeligheder på skolen, hvis det fornemmes, at det skjulte budskab er, at skolelederen skal fyres. PPR kan ikke gennem sit arbejde lægge op til og legitimere en sådan disposition og samtidig bevare sin position som en uafhængig rådgivningsinstans i kommunen.

Der skal med andre ord være en intern sammenhæng i alle PPR's opgaver, således at arbejdet med organisationsudvikling ikke har en negativ afsmittende effekt på PPR's øvrige arbejde.

PPR skal, som en del af den kommunale struktur, i sit arbejde på organisationsniveau have et vågent øje for de magtstrukturelle forhold. Det betyder, at PPR i sit arbejde altid skal lave en analyse af i hvert fald følgende forhold:

- Hvor træffes beslutningerne om en organisationsudviklingsopgave?
- Hvem er beslutningstagerne (de reelle og de formelle)?
- Hvornår er der forventning om analyser og hvornår er der forventning om, at der stilles konkrete forslag til ændringer?
- Hvilke konsekvenser vil disse handlinger få?

PPR's muligheder som organisationskonsulenter i egen kommune kan på den ene side siges at blive begrænset af PPR's egen indlejring i organisationen. På den anden side har PPR alligevel en mulighed for at arbejde med organisationsændringer i eget system. Men det betyder, at PPR skal have en maksimal åbenhed om sit arbejde og kun acceptere opgaver, der er i overensstemmelse med PPR's øvrige virke, og som er båret af en høj grad af professionel etik. Det sidste er jo i forvejen i høj grad PPR's kendemærke.

Dialogbaseret konsultation.

Især en dialogbaseret konsultationsproces er det nærliggende at videreudvikle i PPR som et redskab, der kan anvendes internt i en kommune.

Den dialogbaserede konsultationsform bygger på et nyt paradigme, der har bevæget sig væk fra ekspertrådgivningen, altså den rådgivning, der bygger på at organisationskonsulenter har »svarene« på, hvordan de rigtige ændringer ser ud. I stedet bygger den dialogbaserede konsultation på – som navnet siger – en stadig dialog med de interessenter, der har bedt om organisationsændringen.

Organisationsændringer bliver som regel iværksat på baggrund af et mere eller mindre veldefineret problem med / eller i organisationen. Problemet kan opfattes som et symptom på, at noget er galt, at

noget skal ændres eller som et ønske om udvikling.

Campbell et al., 1991 taler om et paradigmeskift i arbejdet med organisationsændringer:

Det gamle paradigme	Det nye paradigme
<ul style="list-style-type: none"> • At løse problemet • Bring ekspert ind • Identificer den ansvarlige leder • Find den bedste måde • Skaf en hurtig løsning 	<ul style="list-style-type: none"> • At skabe fremtiden • Hjælpe mennesker med at lære • Involver alle • Find en bedre måde • Skab gradvise forbedringer

»En konsulent hjælper en klient med at løse et problem gennem fælles udforskning og forståelse af den mening, som den manglende evne til at løse problemet har for den større organisation. Meningen viser sig i den måde, hvorpå relationer er organiseret omkring problemet« (Campbell et al. 1991, her efter Haslebo og Nielsen 1997).

Problemer knytter sig altid til de menneskelige relationer i organisationen, og problemløsningen vil derfor altid være en samarbejdsproces.

Et problem er altid et problem for nogen

Den positive udgave af organisationsændringer er et ønske om forandring, et behov for tilpasning,

bedre ressourceudnyttelse mv. Men ændringer kan også udspringe af besparelser og nedskæringer. Det afgørende er imidlertid, at ændringer altid søges iværksat på baggrund af »problemer« eller utilfredshed med forhold i organisationens virke, samarbejdsproces, effektivitet, manglende tilpasning til nye opgaver osv.

Behovet for ændringer kan opstå internt i selve organisationen eller opstå hos dennes brugere. Presset mod de nødvendige ændringer kan også komme fra overliggende niveauer, f.eks., det politiske niveau, i den offentlige sektor.

Et problem kan siges at eksistere, når der er en »ubehagelig« forskel mellem:

1. oplevet tilstand og
2. en ønsket tilstand.

Ubehaget er blevet så stort, at nogen reagerer og begynder at tale om, at lave tingene om. For organisationskonsulenten er det naturligt vigtigt at vide, hvem der oplever ubehaget, hvordan det opleves og i en hvilken styrke.

Et problem kan kun forstås inden for sin egen ramme – konteksten. Tolkningerne af problemet kan kun foretages ud fra hvordan de involverede oplever situationen og hvilken mening, de giver problemet. Derfor er det en vigtig og nødvendig, og ofte tidskrævende opgave, at få klarlagt de involveredes syn på »ubehaget«, på den nuværende tilstand og den ønskede tilstand. Det siger sig selv, at der ikke er enighed om disse ting, for så havde systemet jo indrettet sig anderledes.



Ændringsprocesser

Problemet og behovet for ændringer kan kun delvist defineres udefra, og hvis man overser, at organisationer og systemer i virkeligheden er et kompliceret netværk af relationer mellem mennesker, vil det ikke være muligt, at foretage varige organisationsændringer af et større omfang.

Det er menneskers opfattelser, holdninger, værdier og forestillinger om fremtiden, der er afgørende for deres forandringsvillighed. Forandringer er således i høj bestemt af systemets struktur – forandring bestemmes i høj grad indefra. Man kan godt tvinge mennesker til at ændre sig ved hjælp af magt. Men hvis de ikke har et ønske om eller indser nødvendigheden af ændringer vil organisationen ikke ændre sig, allerhøjst blive ustabil.

Det er konsulentens opgave at hjælpe medarbejdere og ledelse i en organisation til at skabe nye kontekster og nye perspektiver, hvor nye ideer kan opstå, og hvor mennesker vil tage ansvar for de nødvendige ændringer.

Den ovenfor skitserede filosofi for organisationskonsulenten er – og bør være – det paradigme, hvorefter PPR kan arbejde med konsulentopgaver i f.eks. egen kommune.

Faser i en organisationsudvikling

Det dialogbaserede paradigme har naturligvis betydning for alle dele af en organisationsændringsproces.

Det er i den første fase: kontaktfasen, at konsulenten må tage stilling til, hvad han vil være med til og være medansvarlig for, formelt og etisk.

Indgangen til det videre arbejde må bygge på klare aftaler og præmisser: hvem er opdragsgiveren, hvem er orienteret, skal flere inddrages i formulering af opgaven? Hvad forventer man af konsulenten? Er der forskellige opfattelser af konsulentens opgaver? Er der nogle skjulte dagsordner? Er der fare for misbrug af ydelsen? Kan PPR's øvrige funktioner blive bragt i miskredit? Er modtagerne indstillet på eller »idømt« konsultation – får konsulenten rollen som »intruder«?

Hele denne fase tager tid, Man skal bruge tid på at »tune sig ind på« hinanden, man skal fornemme »lugten i bageriet«. Man skal mærke, om man føler sig som gæst i det fremmede hus og bliver modtaget som sådan. På denne baggrund skal man klargøre, hvad man kan tilbyde, herunder hvilke begrænsninger, man har.

Konsulenten skal være tydelig i sine opfattelser af faglighed, kommunikation, ledelse, medindflydelse, organisationssyn mv. Man

skal have en tydelig bevidsthed om autoritetsproblemer i forhold til konsulentrollen.

De efterfølgende faser i denne proces er:

- Konsulentens kontrakt med organisationen.
- Det aftalte arbejde – forløbet af organisationsændringerne – evt. implementering.
- Evaluering (løbende eller afsluttende).

På baggrund af den indledende kontakt skal der fastlægges en skriftlig **kontrakt**, der er forhandlet med interessenterne. Denne kontrakt skal så nøjagtigt som muligt fastlægge hvad opgaven retter sig mod, f.eks.:

- Enkeltpersoner, grupper, organisatoriske forhold?
- Målene for arbejdet: hvad vil man have ud af konsulentens arbejde, hvad er mulighederne, hvad er begrænsningerne?
- Beskrivelse af metoder.
- Konkrete aftaler om forløb, metoder, varighed, rapportering og evaluering.

Samarbejdsaftalen skal være kendt af alle deltagende parter. I større projekter aftales det hvordan processen styres, hvordan den løbende proces formidles tilbage til systemet, hvilke informationer, der videregives og hvornår.

I den aftalte **forløbsfase** arbejdes der ud fra de aftalte metoder. Der kan være tale om forskellige former for undersøgelser: interviews, spørgeskemaer, gruppesamtaler, kildestudier af organisationens skriftlige materialer mm.

Hvis man gennem forløbet støder på områder, som konsulenten synes, det er vigtigt at arbejde med, og disse områder ikke indgår i kontrakten, må det tages op med opdragsgiverne, evt. hele organisationen.

Kun gennem en stadig åben dialog sikrer man sig, at konsulenten ikke bliver misbrugt eller bliver beskyldt for manipulation af organisationen.

I denne fase har konsulenten brug for sin viden om kommunikationsprocesser: hvilke processer og metoder er fremmede for en god kommunikation og hvilke er hindrende for kommunikationen? Det er vigtigt at forholde sig til modstande og forsvarsmekanismer i forhold til ændringer, at identificere dem, tage dem alvorligt og arbejde dem.

Ofte har deltagerne i en udviklingsproces forskellige forventninger til både processen og målet for arbejdet, selv om de indledningsvis har godkendt begge dele. De har tit forskellige referencerammer på problemer, forskellige opfattelser af, hvad årsagen er, og hvordan for-

ændringer finder sted. I det hele taget vil forskellige livsværdier, normer og filosofier spille en stor rolle i enhver organisation. Hvor store forskelle kan man leve med, når organisationens opgaver skal løses bedst muligt.

Konsulenten skal identificere alle disse punkter og indlede en diskussion med deltagerne om, hvordan disse grundlæggende forhold er medvirkende faktorer, som enten besværliggør eller faciliterer de daglige arbejdsprocesser i organisationen.

Under hele dette forløb skal konsulenten rapportere tilbage – give feedback til organisationen, således at flest mulige af deltagerne har en fornemmelse af, hvor udviklingen går hen. På denne måde undgår man utryghed og panikreaktioner i en organisation, der er på vej til at ændre sig. Det er vigtigt at være bevidst om, at ændringer ofte kan fremprovokere utrygheds- og angstreaktioner hos organisationens medlemmer.

Supervision

Konsulenten har brug for undervejs at have et bagland, evt. en supervisor, som han kan vende de problemstillinger med, som han støder på i sit arbejde. Det bl.a. vigtigt for at kunne finde ud af, hvor langt man vil gå i arbejdet, og hvornår man støder på områder, som må sættes uden for parentes,

eller at man evt. må opgive at komme længere ad bestemte veje. I denne proces må lederen af PPR også have en central rolle, idet han skal være med til at afgøre om, det fortsatte arbejde er foreneligt med PPR's øvrige virke.

Evalueringen foretages løbende af de involverede konsulenter. Med passende mellemrum meldes der tilbage til systemet og evalueringen drøftes med deltagerne.

Gennem denne dialogiske proces, som bedst kan karakteriseres som en udforskende cirkulær opdagelsesproces med kontinuerlig feedback, sikres der deltagerne størst mulig indflydelse på og forståelse for ændringsprocesserne i organisationen.



Til slut foretages en afsluttende evaluering, hvor man tager stilling til, hvor langt organisationen er kommet i forhold til de succeskriterier, man har opstillet. Evalueringen gentages måske på et senere tidspunkt for at konstatere, om ændringerne er holdbare.

Afslutning

De ovenfor skitserede måder at arbejde på med konsultative processer i PPR-regi, kan efter min mening sagtens blive en del af arbejdsområdet i PPR - i hvert fald i de større kommuner.

Men det er meget nødvendigt, at man er omhyggelig med de faglige, etiske aspekter i arbejdet lige, som det er afgørende nødvendigt, at den gode tradition, som PPR har for at arbejde i forståelse med klienterne videreføres i arbejdet med organisatoriske opgaver.

Det vil naturligvis også kræve en vis efteruddannelse og supervision at arbejde på denne måde. Men selve arbejdet ligger som en naturlig forlængelse af det arbejde, PPR allerede nu udfører og vil kunne medvirke til at sætte mere kulør på den buket, som PPR allerede nu tilbyder.

Litteratur

Campbell, David, Draper, Ros & Huffington, Clare: *A Systematic Approach to Consultation*. London. Karnac Books, 1991.

Haslebo, Gitte & Nielsen, Kit Sanne: *Konsultation I organisationer. Hvordan mennesker skaber ny mening*. Dansk psykologisk Forlag, 1997.

Udvikling af praksis

Ole Bang-Larsens artikel er et godt eksempel på udvikling af egen praksis og en videreformidling til kolleger. Den er fra en periode, hvor man begyndte at få øje for den store betydning som kan tillægges klasseledelse som efterfølgende blev den danske betegnelse for class room management. Ole Bang-Larsen er meget bevidst om, at det er nødvendigt at komme videre fra en kraftig fokusering på de enkelte elever og på at klassemiljøet kan være medvirkende årsag til de problemer der ses hos det enkelte barn. Det der er psykologens rolle er at bevidstgøre lærerne om en række teknikker, der kan benyttes i undervisningssituationerne.

Det teoretiske grundlag er strikt adfærdsterapeutisk, hvor man betragter al adfærd som indlært og hvor problemerne løses gennem en aflæring og ny læring af hensigtsmæssige adfærdsformer. Den nye læring bygger på meget enkle principper og på en meget bevidst holdning hos læreren.

Adfærdspsykologiske tilgange har altid været i lav kurs hos danske psykologer, hvilket måske betyder, at man har afskåret sig selv fra nogle muligheder for intervention. Imidlertid er de grundlæggende synspunkter kommet

stærkt frem i den kognitive adfærdsterapi, der gennem de sidste år er blevet meget fremtrædende som terapeutisk metode.

En væsentlig forskel fra den traditionelle forståelse af adfærdsterapi er at metoden i høj grad bygger på ros og opmuntring og ikke på straf.



Classroommanagement

4

Af psykolog *Ole Bang-Larsen*

Regelsættet for folkeskolens specialpædagogiske bistand angiver to hovedopgaver:

1. udvikling af skolen og den almindelige undervisning
2. specialundervisning

Jeg vil i det følgende tage udgangspunkt i førstnævnte. I den forbindelse vil jeg gerne understrege, at lærerne skal kunne hente faglig hjælp og inspiration fra medarbejderne på PPR m.h.p. at udvikle hensyntagen til elever med særlige behov i den almindelige undervisning, således at færrest mulige udskilles til egentlig specialundervisning. Altså et forebyggende tiltag. Det betyder, at PPR kontoret i pædagogisk/psykologisk henseende skal kunne rådgive på såvel gruppe, institutions- og systemniveau. Denne indsats har i mange år været nedprioriteret til fordel for arbejdet på individniveau, hvorfor man i nogen grad har undladt at beskæftige sig med hele konteksten. Classroommanagement omhandler denne kontekst, hvor den pædagogiske psykolog med sin specialviden kan rådgive om, hvordan man skaber

et optimalt undervisningsmiljø.

Som pædagogisk psykolog befinder jeg mig ofte i samtaler med lærere. Diskussionens hovedemne har gennem snart mange år været undervisningen af elever med adfærdsproblemer. Lærere har en oplevelse af at eleverne har flere adfærdsmæssige problemer i dag end tidligere og grunden til at jeg kontaktes, har ofte været, at en lærer ønskede en elev segregeret. I diskussionen om disse elever indgår også emner som dårlig opdragelse og manglende respekt for lærerne. Uanset hvilken forklaringsmodel man vælger, er det vigtigt at slå fast, at vi får disse elever i skolen og at lærerne med deres professionelle viden om pædagogik og psykologi har et ansvar for at inddrage denne viden i organiseringen af klassen.

I min stilling finder jeg det vigtigt at interessere mig for »klassen som social enhed« fordi etableringen af en sådan enhed betyder meget for elevens og lærerens trivsel. Dette klassemiljø er ikke noget der kommer af sig selv, det skal skabes. Det

betyder, at når en klasse dannes i børnehaveklassen, så påbegyndes processen med at gøre denne klasse til en social enhed og det er et mål, der måske skal arbejdes med i flere år. At være en velfungerende klasse betyder, at klassen efterlever et sæt spilleregler, der gør, at alle føler sig godt tilpas i klassen og at man kan arbejde hensigtsmæssigt. Læreren er i denne sammenhæng central, fordi han/hun er den, der via sin professionalisme som lærer kan skabe denne enhed. Læreren kan forebygge disciplinproblemer ved at udvikle effektive færdigheder i Classroommanagement. I virkeligheden bruger de lærere, der mestrer disse principper meget lidt tid på elever med disciplinproblemer, ikke fordi de ignorerer dem, men fordi de har etableret strategier, der forebygger dem. I et sådant klasserum føler eleverne sig sikre og har et effektivt læringsmiljø.

Vi taler ofte om eleverne, hvor vi i stedet burde tale om måden, vi underviser på. Derfor er vi nødt til at diskutere det organisatoriske.

Folkeskolens rummelighed diskuteres meget for øjeblikket, særligt i relation til urolige elever. Folkeskoleloven beskriver udtrykkeligt, at der skal arbejdes intensivt med at fastholde eleverne i normalklassen. Det skal være undtagelsen, at eleverne udskilles, derfor er det vigtigt, at lærerne har en

række værktøjer, som de kan bruge, inden dette sker. Disse værktøjer drejer sig om organiseringen af undervisningen, som består af henholdsvis form og indhold. Hvor der i mange år har været en tendens til at fokusere på indholdet, finder jeg at det i dag er undervisningsformen, der er vigtig. Det er vanskeligt at undervise, hvis man ikke har styr på undervisningens organisering. Formen Classroommanagement fokuserer på undervisningens organisering. Det er ganske enkelt en forudsætning, at læreren kan organisere undervisningen, hvis indlæringen skal være optimal. Det handler altså om at organisere, skabe trygge rammer og forudsigelighed i klassen. Eleverne skal kende spillereglerne for at kunne deltage i spillet, og læreren skal kunne påtage sig rollen som spilstyrer.

Teori om Classroommanagement

Classroommanagement bygger i sin oprindelse på en behavioristisk og adfærdspsykologisk tankegang. Denne tankegang går ud fra, at en stor del af den adfærd, vi udviser – hvad enten den er hensigtsmæssig eller ej – er indlært i vores samspil med omgivelserne.

Classroommanagement har i nogle læreres ører en ubehagelig klang, fordi »managing« ofte forbindes med en form for manipulation. Anvendt i folkeskolen hand-

ler det om at bevidstgøre lærerne om et sæt styringsfærdigheder og teknikker til brug i undervisningen. Det er altså et mål at ændre lærernes adfærd ved at lære dem nye færdigheder, som de kan bruge i undervisningen.

Det er ikke hensigten her i detaljer at beskrive adfærdsmodifikation som indlæringsteknik. Jeg vil blot begrænse mig til en omtale af dens vigtigste principper, samt udlede konsekvenser for dens pædagogik.

Der er tale om fem hovedprincipper:

1) *Opmærksomhed på observerbar adfærd:*

Dermed menes, at læreren skal se, hvad eleven egentlig foretager sig uden at tænke på de motiver, der ligger til grund for adfærden. Metoden beskæftiger sig kun med observerbare kendsgerninger.

2) *Det forudsættes, at al adfærd er indlært:*

Indlæring er et resultat af elevens interaktion med sine omgivelser. Adfærd er resultatet af indlæringsprocesser. Man kan derfor lære eleven nye handlingsmuligheder og ny adfærd.

3) *Indlæring medfører forandring i adfærden:*

Resultatet af den målbare indlæring observeres, når eleven

udviser en adfærd, vedkommende ikke tidligere har vist. Man bruger som værktøj de fra adfærdsforskningen tre kendte begreber: (S) stimulus, (A) adfærd, (K) konsekvens.

4) *Ændring af adfærd er overvejende afhængig af adfærdens konsekvenser:*

Hvis en adfærd giver anledning til positive konsekvenser, siger vi, at den er blevet forstærket eller belønnet. Disse konsekvenser er yderst betydningsfulde for indlæringen, fordi en adfærd for en elev med stor sandsynlighed vil blive gentaget. Adfærdspsykologi kan hermed defineres som analyse og påvirkning af samspillet mellem de tre faktorer: stimulans, adfærd og konsekvens.

5) *En adfærd er altid situationsbestemt:*

I nogle situationer vil bestemte former for adfærd være mere passende end andre, og det skal læres. Har barnet en passende adfærd, bliver det belønnet. På samme måde vil negativ adfærd føre til negative konsekvenser. Som et resultat af dette lærer de fleste af os hurtigt en passende adfærd.

Der arbejdes i Classroommanagement med børns sociale adfærd i klasseværelset. Med Classroom-

management er der en positiv tilgang, hvor der tidligere blev arbejdet med disciplinering. Ved at udarbejde effektive positive indlæringsmetoder for at etablere et godt læringsmiljø i klasseværelset bliver lærerne i stort omfang fritaget for at bruge energi på det psykisk opslidende arbejde med at disciplinere elever. Læreren kan så bruge sin tid på at gennemføre sin undervisning og støtte og hjælpe den enkelte elev.

Hvis man vil forsøge sig med denne undervisningsform, er det vigtigt at være bevidst om følgende punkter:

1. At eleverne er klar over, hvad man forventer af dem.
2. At elever og lærer formulerer og overholder nogle få simple regler.
3. At man som lærer er opmærksom på prisværdig adfærd og belønner denne.
4. At man undlader at disciplinere.
5. At man bruger ros som forstærkning.
6. At man roser adfærden snarere end eleven.
7. At man undgår at gå i clinch med en vanskelig elev.
8. At man handler ved at meddele sig kort og neutralt.
9. At man undgår at moralisere.
10. At man aldrig prøver at udøve kontrol i en situation, man ikke behersker.

Classroommanagement drejer sig om at læreren har styr på alt det, som man på forhånd kan have styr på. Kodeordet er her planlægning. Læreren planlægger simpelthen det, som kan planlægges. Et godt læringsmiljø defineres som indeholdende:

- Faglighed
- Overskuelighed
- Tid
- Ro
- Struktur
- Forudsigelighed

Jeg har prioriteret følgende områder:

Procedurer og rutiner

For at få tingene til at glide er det vigtigt, at man indlærer procedurer i klassen, procedurer for dagligdagens gøremål. Når disse procedurer så er blevet indlært, vil de foregå som rutiner og dermed være med til at give læreren mere overskud til det egentlige – nemlig undervisning. Procedurer og rutiner er med til at skabe ro og forudsigelighed i timerne, idet eleverne hele tiden ved, hvad der skal foregå og hvordan. Nogle vil hævde at lærerens evne til at etablere procedurer er det mest afgørende for om undervisningen fungerer.

Det kan eksempelvis være procedurer for:

1. At komme ind i klassen – forlade klassen
2. At komme for sent

3. At bevæge sig rundt
4. At finde materialer
5. At arbejde i værksteder
6. At skifte til ny aktivitet

Procedurer skal indlæres i begyndelsen af skoleåret, og det SKAL tage tid.

En procedure skal vises, øves, tages op igen, øves igen og måske igen.

Der gives løbende ros til klassen og den enkelte elev, når tingene lykkes. En ros, som virker selvforstærkende for den gode adfærd!

Man skal huske altid at udtrykke positive forventninger til eleverne. Resultatet bliver, at procedurer bliver rutiner, som får undervisningen til at glide.

Sådanne praktiske procedurer udvikles sammen med børnene, og de føler derfor et ansvar for dem. Man tager dem op en gang imellem, ikke blot når det kikser, for det gør det naturligvis, men også når man vil spørge hinanden, om man synes, man klarer dem godt. Disse praktiske procedurer hænger i klassen, de er et fælles ansvar, og de kan laves om, udvides eller forenkles. Børnene bliver gode til at tale sammen om dem. De tager dem alvorligt og øver sig i at klare dem.

Positiv 'teaching'

Der er lavet undersøgelser i skolen over hvor meget lærer-feed-back der forekommer af negativ karak-

ter og man har fundet endog meget høje tal. Lærerrollen med vrede eller sarkastiske bemærkninger er meget udbredt. Når man tænker på hvordan det er at blive mødt på denne måde, må det give anledning til refleksion.

Det handler derfor om at skabe et miljø, hvor man møder hinanden positivt.

Ros og opmuntring er en vigtig del af Classroommanagement, det tilskynder eleven til at gøre sit bedste. I stedet for at fokusere på det negative (eksempelvis børn der roder) bemærker man de områder, der er i orden. Hvor det er muligt, roser man handlingen, hvor man ellers ofte er tilbøjelig til at rose eleven. Ved at sætte fokus på handlingen og kommentere den giver man eleven mulighed for at reflektere over sin adfærd. Rosen har virket forstærkende på den positive handling.

Læreren skal være klar over betydningen af at møde eleven positivt. Han skal være et godt eksempel, en god rollemodel. Læreren skal ikke kun tænke i ressourcer hos eleven, men også handle i den sammenhæng. Eleverne i en 4. kl. definerede selv hvad de mente var vigtigt for et godt samarbejde:

- At vi lytter til hinanden
- At vi hjælper og støtter hinanden
- At vi ikke bestemmer for meget

- At vi har det sjovt med det vi laver
- At vi føler fællesskab
- At vi ikke bliver sure, når nogen gør noget forkert.

Forældresamarbejde

Det er vigtigt hele tiden at inddrage forældrene, idet de jo må være særdeles interesserede i at deres børn får en god skolegang. Det betyder at de også skal introduceres til Classroommanagement, *så de kan bakke læreren op, og så de ved efter hvilke principper, undervisningen foregår.* Den løbende forældrekontakt skal være så tæt, at forældrene aldrig kommer i tvivl om hvad der foregår i skolen/klassen. Forældrene skal forpligtes ved også at give dem et medansvar.

Disciplin

Det er mit indtryk, at mange disciplinproblemer kan forebygges, hvis man er opmærksom på de omtalte punkter. Alligevel tror jeg det er vigtigt at have et regelsæt og en konsekvensplan for klassen. Eleverne skal også her opleve forudsigelighed og at de har et valg. Konsekvensplanen er diskuteret i klassen og evt. skrevet ned og derfor opstår der ikke diskussion om hvad der skal ske, hvis en elev bryder reglerne. De ved det på forhånd

og har derfor muligheden for at vælge.

Det er essentielt at læreren har planlagt hvad der skal ske, når en elev tester regelsættet, så han ikke handler i affekt. Regelsættet er aftalt, indlært og velkendt af alle, så derfor er det kun en formsag at udføre konsekvensen.

Selvfølgerlig kan Classroommanagement ikke være svaret på alle undervisningsproblemer. Der vil være elever, som selv efter en effektiv indsats over en tid med principperne bag Classroommanagement, ikke kan profitere af et almindeligt undervisningsmiljø. Disse kræver mere målrettede metoder. Men for mig at se kan man ikke tale om elever med adfærdsproblemer i klassen før man har sikret sig at tilrettelæggelsen af undervisningen har været optimal – og det er lærerens ansvar. Jeg har en formodning om, at ganske mange elevers dårlige sociale funktion hænger sammen med, at de ikke har haft mulighed for at lære, hvordan man fungerer i et socialt fællesskab. Derfor er det oplagt at fokusere på lærerens rolle og professionelle arbejde og gennem en indsats forsøge at udvikle sidstnævnte.

At definere PPR og dens opgaver

Bjarne Nielsen har været og er stadig en flittig skribent til tidsskriftet. På Hjemmesiden dukker han op med 26 publikationer gennem de sidste år. Heriblandt en monografi "Reformer i folkeskolen gennem de seneste 25 år". Det centrale spørgsmål i denne monografi er, hvordan kan vi være enige om hvad der burde ske i folkeskolen og hvorfor sker det alligevel ikke. I mange andre af Bjarne's artikler er der lagt en kritisk synsvinkel på, hvad der sker i skolen og hvordan det påvirker de elever som PPR kommer i forbindelse med.

I den vejledning om PPR som Undervisningsministeriet udsendte i 2000 var Bjarne i høj grad den fagperson, der udformede teksten og dermed havde betydelig indflydelse på, hvordan man fra ministeriet definerede PPR. Dette er fulgt op i den nyligt udgivne PPR-håndbogen, hvor Bjarne beskriver rammerne for PPR's arbejde og de udviklingsmuligheder han ser. Også her viser han et meget omfattende kendskab til, hvad der sker på rådgivningerne i landet og de aktuelle udviklingstendenser.

I nærværende artikel er ærindet som så mange gange før at gøre opmærksom på forudsætninger for inklusion i skolen. Han får beskrevet hvor kompliceret et problem det er og gør meget tydeligt opmærksom på at der ikke findes enkle løsninger, men at problemerne er meget komplekse og involverer

mange personer og instanser, der skal samvirke for at nå et godt resultat. For Bjarne er der ikke nogen endelig løsning men inklusion er et stedsevarende arbejde for at forbedre nogle muligheder på mange forskellige niveauer. Som så mange andre steder beskriver Bjarne de mange vigtige opgaver, som PPR er den instans der har de bedste muligheder for at skabe forandring.



Inklusion i skolen – en opgave for mange aktører



Fra politisk side stilles der nu øget krav om inklusion. Udgifterne til folkeskolens specialundervisning skal reduceres ved, at almenundervisningen udvikles til at undervise flere elever. Der er mange forudsætninger, der skal opfyldes for, at det vil kunne lykkes, og det kræver medvirken af mange aktører på alle niveauer i samfundet. På samfundsniveau vil det kræve ændringer i holdninger og kultur. Hensynet til børnefamiliers vilkår skal opprioriteres, og daginstitutionernes vilkår og kvalitet er afgørende. På skoleniveau må der ske ændringer i skolens organisation, således at skolen ikke selv producerer øget problemadfærd. Det vil også være nødvendigt at udvikle de nødvendige lærerkompetencer – herunder specialpædagogiske kompetencer på såvel skole- som kommuneniveau. I særlig grad må der fokuseres på lærernes samarbejdskompetencer. PPR indgår med sin faglighed centralt på alle niveauer i skolevæsenet.

*Af Bjarne Nielsen
formand for Pædagogiske Psykologers Forening*

Debatten om inklusion i skolen er ikke af ny dato. Siden 1969 har folketinget haft et politisk ønske og krav om udvikling af Skolen for Alle. Det har siden været afspejlet i såvel folkeskoleloven som i de skiftende bekendtgørelser og vejledninger om folkeskolens specialundervisning – herunder krav og forventninger til PPRs indsats.

Hvorfor er der så stadig aktuelt at tale om dette så intenst – såvel ud fra politiske som faglige synsvinkler?

Udgangspunktet er desværre, at udviklingen viser, at flere og flere elever udskilles fra den almindelige klasse til specialklasser og –skoler. En ny rapport viser, at gennemsnitligt 5,6 % af eleverne er ekskluderet fra almenklassen til specialforanstaltninger (KL, Finansministeriet og Undervisningsministeriet 2010). Gennemsnittet dækker

over en stor variation mellem kommunerne, formentligt fra 3 – 9 %.

Politikerne i Folketinget og i kommunerne har nu for alvor sat fokus på denne udvikling ud fra det primære synspunkt, at de mange specialforanstaltninger er alt for dyre. Den nævnte rapport opgør, at folkeskolens specialundervisning nu koster 30 % af de samlede udgifter til folkeskolen. Stigningen i udgifter til specialområdet modsvarer af en tilsvarende beskæring af almenundervisningen, hvor eleverne får færre undervisningstimer, klassekvotienterne bliver større og den almindelige specialundervisning på skolerne bliver betragteligt beskåret. Det er en ond cirkel, der gradvist vil medføre endnu flere elever i specialforanstaltninger. Hertil kommer, at der er sat alvorligt spørgsmålstegn ved effekten og nytte-

værdien for de børn, der henvises til specialforanstaltninger. Vi mangler forskningsmæssig viden. Der er dog en mængde generelle undersøgelser, der enslydende viser, at niveaugruppering af elever i længere tid giver et ringere skoleudbytte (Gustafsson og Myrberg 2002).

Der er brug for en mere præcis viden om, hvornår og under hvilke betingelser elever kan profitere af specialtilbud. Det er et forhold, som PPR må give sin allerstørste opmærksomhed, eftersom PPR jo er involveret i alle tilfælde af udskillelse af elever i henhold til de gældende specialundervisningsregler.

I den generelle debat om inklusion i almenklassen synes der at være mest fokus på betingelserne for, at elever med særlige behov kan forblive i deres egen klasse. Der synes i særlig grad at være enighed om, at tre forudsætninger skal opfyldes:

1. Eleven skal fysisk være til stede i klassen
2. Eleven skal trives og være en aktiv del af fællesskabet
3. Eleven skal lære noget

Ingen kan vel være uenig i dette, men det bliver dybt problematisk, hvis konsekvensen for en elev, der ikke opfylder alle tre kriterier, medfører, at de automatisk bliver overført til specialklasse eller specialskole.

Ofte bliver det implicit antaget, at hvis en elev ikke opfylder de tre kriterier, så vil de automatisk have bedre af at blive overført til en specialforanstaltning!

Elever skal ikke kvalificere sig til at forblive i deres egen klasse. Den faglige

bevisbyrde for, at en elev med fordel kan overgå til undervisning i et specialtilbud hviler på PPR og skolen. PPR må i sin faglige udredning vurdere, hvorvidt en elevs særlige problematik er af en sådan art, at et specialtilbud vil kunne være nødvendigt. Det må samtidig vurderes, hvilke kvalitetskrav der må stilles til et relevant specialtilbud, og det må afsøges, hvorvidt et sådant specialtilbud findes i praksis som en reel mulighed. PPRs samlede vurderinger skal fremgå af den Pædagogisk Psykologiske Vurdering (PPV).

Det er således ikke eleven, der skal kvalificere sig til at forblive i normalklassen, men det er skolesystemet, inkl. PPR der skal tilvejebringe fagligt grundlag for, at en given elev vil kunne profitere af en konkret specialforanstaltning – og at denne specialforanstaltning findes i praksis. Såfremt, der ikke kan tilvejebringes faglig sandsynlighed for dette, må skolesystemet med bistand fra PPR sikre, at eleven får den fornødne støtte i almenklassen, således at der er maksimal trivsel og læring. Politik, økonomi og faglighed er således i højeste grad baggrunden for den aktuelle inklusionsdebat.

Den stærke og meget enige politiske involvering har sat dagsordenen for hurtige ændringer, der skal sikre et betydeligt fald i antallet af elever, der udskilles fra almenklassen. Målet er at nå ned på 3% i 2020. Samtidig skal der overføres ressourcer til at styrke almenundervisningen og kvalificere denne til at løse sin opgave så kvalificeret som muligt.

Desværre udviser løsningsforslagene fra politisk og økonomisk side i betydelig udstrækning manglende viden om

de faglige betingelser for, at almenundervisningen kan udvikle de nødvendige faglige kompetencer til at løse opgaven kvalificeret. Løsningsmodellerne lyder bl.a. på forskellige typer af økonomistyringsmodeller samt afskaffelse af specialundervisningsbegrebet for støttebehov under 12 ugentlige støttetimer. Undervisning i specialklasse og på specialskole vil dog også fortsat være en del af specialundervisningsbegrebet.

De efterfølgende afsnit vil søge at indkredse nogle af de mange forhold og betingelser, der må være til stede, for at skolen kan leve op til de politiske krav om inklusion. Som det vil fremgå, er det ikke kun en opgave for skolen. Der er mange vigtige aktører på alle niveauer i samfundet, der skal arbejde med, fx folketing, kommune og forældre. Det er samtidig en vigtig faglig opgave for PPR at søge at skaffe forståelse for alle disse forhold i arbejdet i den enkelte kommune.

Samfundsmæssige baggrunde

Debatten om inklusion bliver ofte ført som et emne, der næsten kun angår skolen. Børnene er jo 6 år, når de starter i skolen, og de har oplevet meget i de første 6 år af deres tilværelse. De er vokset op hos forældre med meget forskellige ressourcer til forældreopgaven, og de har alle en meget lang institutionserfaring, før de træder ind i skolen.

Børn i daginstitutioner

Mange små børn tilbringer mange timer dagligt i en daginstitution. Der er tale om en dramatisk ændring på dette område over de sidste 40 år. I 1973 gik kun 16 % af de et-årige i daginstitution.

I 2009 var dette tal 88 %. Ingen ved hvorledes dette påvirker børnene. Hvordan oplever børnene denne massive institutionsanbringelse? Det er selvfølgelig meget forskelligt. Nogle oplever sig forladt og svigtet af forældrene, og det kan medføre utryghed og mistillid hos sårbare børn.

Daginstitutionerne er meget forskellige i deres muligheder for at kunne give tilstrækkelig omsorg og nærhed. Ofte er der for få voksne, og der er for få uddannede pædagoger. Pædagogerne standardiserer, kollektiverer og ensretter typisk deres indsats for at få det hele til at hænge sammen. Der er fokus på børnegruppen og ikke det enkelte barn. Kun i begrænset omfang kan det enkelte barns særlige behov imødekommes.

Børnene vokser således op i en kultur, hvor alt skal gå hurtigt, med masser af støj og ikke tid nok.

Heldigvis er mange børn så robuste, at de kan klare en sådan dagligdag. Daginstitutionerne er også i meget forskellig grad i stand til at udvikle trygge og harmoniske udviklingsmiljøer, og deres muligheder herfor kan være meget forskellig. Men kombinationen af sårbare børn med lidt omsorg hjemmefra og/eller børn, der lever i en meget stresset og fortravlet hjemmesituation på den ene side og et stresset miljø i daginstitutionen på den anden side vil uvægerligt sætte sit tydelige præg på en lang række børn.

Der er småbørnsforskere, der konstaterer, at konsekvenserne bl.a. kan være, at nogle børn udvikler sig til små egocentrikere, der presser på for at få egne behov opfyldt. Andre børn betegnes som kolde børn uden overskud til

andre. Nogle betegnes som bimmerbørn, der konstant kæmper for at få opmærksomhed, mens andre udvikler sig til ensomme og passive børn, der ikke tager del i fællesskabet.

Forældrene

Forældrene har altid haft det primære ansvar for opdragelse og omsorg for deres egne børn. Det indebærer bl.a., at forældrene er vigtige i forhold til udvikling af sociale kompetencer for børnene – herunder at lære børnene, hvordan man opfører sig, når de er sammen med andre.

Meget tyder på, at en del forældre har svært ved at leve op til disse krav. Nogle mangler de basale evner hertil, og de har brug for megen støtte i udvikling af forældreopgaven.

Andre forældre har svært ved at opgive egne projekter, hvorved tid og kræfter sammen med børnene bliver for kort. En del forældre afstår fra at tage konflikter med deres børn, hvorved de ikke får sat de fornødne rammer, der skal give tryghed i børnenes opvækst. En hel del børn vokser op i skilsmissefamilier med de problemer og usikkerhed, det kan medføre.

Det er disse børn med meget forskellige erfaringer og baggrund, der møder op i skolen som 6-årige. Her møder de en skole, der bygger på, at de aldersvarende sociale kompetencer er til stede, og at de kan leve op til de selvstændighedskrav, som den aktuelle pædagogiske praksis tilsiger. Det kan vist ikke undre, at noget skal gå galt.

Samfundet

Samfundet består jo af os alle, såvel almindelige borgere som politikere og for-

ældre. Det må være et fælles samfundsansvar, at vi har udviklet en samfundskultur, der er stærkt præget af hensynet til den enkeltes egen situation, hvor vægtning af fællesskab og fælles ansvar og solidaritet for tiden er lav. Der er fokus på effektivitet og materiel velstand med de konsekvenser, at bl.a. børnefamilier befinder sig i en meget belastet samlet arbejdssituation, hvor flere og flere forældreopgaver søges overladt til dagtilbud og skole.

Det er kendetegnende, at forældre i vid udstrækning betragter dagtilbud og skole som serviceorganisationer, der skal betjene forældrene og deres børn. Er der problemer kræves eksperter på banen.

Der er også mange eksperter til rådighed, bl.a. PPR og det børne- og ungdomspsykiatriske system. Sidstnævnte er i særlig grad kommet i fokus i forbindelse med den betydelige anvendelse af børnepsykiatriske diagnoser for et stigende antal børn. Den børnepsykiatriske tænkning er en lægelig og medicinsk tilgang til børns problemer. Den bygger på en naturvidenskabelig opfattelse af verden, hvor det kan lade sig gøre at finde enkle relationer mellem årsag og virkning. Børn, der har vanskeligheder i dagtilbud eller skole, bliver forklaret med en børnepsykiatrisk diagnose uagtet, at mange vigtige forhold derved overses, fx opvækst, forældrelationer, erfaringer fra dagtilbud og den aktuelle hverdag i skolen. Alligevel er der pres fra såvel forældre som skole for at få børnepsykiatriske vurderinger af et stigende antal børn.

Indsatsen risikerer at bygge på den forsimplede opfattelse af barnets samlede situation, og barnet sendes

ofte i en specialforanstaltning, hvor specialister skal søge at "helbrede" barnet til senere at kunne indgå i det almindelige miljø. Vi har ellers megen erfaring fra mange års henvisninger af børn til specialiserede behandlingstilbud, der fortæller, at overførelsesværdien tilbage til det oprindelige miljø er ganske ringe. Samtidig ved vi, at børn, der bliver placeret i specialmiljøer i de fleste tilfælde forbliver der, indtil de går ud af skolen.

Væksten i antallet af børn, der udskilles fra den almindelige klasse er hovedsageligt sket inden for adfærdsområdet og i særlig grad i forhold til børn med børnepsykiatriske diagnoser. Hvis færre elever skal udskilles fra almenklassen, skal de fleste af disse elever fremover forblive i deres egen klasse og hjælpes her.

Skolens situation i samfundet

Det er skolen, der tildeles ansvaret for at sikre øget inklusion, og de hidtil nævnte samfundsmæssige baggrunde har lille bevågenhed i debatten. Det vil jo også kræve betydelige samfundsmæssige og holdningsmæssige ændringer, og en del af de vigtige løsningsforslag vil være meget dyre og gennemgribende i samfundslivet, fx en markant forbedring af børnefamiliernes vilkår. Dyrt vil det også være med gennemførelse af en nødvendig opkvalificering af lærernes kompetencer til at imødekomme de behov og udfordringer, som nutidens børn giver skolen. Det kræver en langt bedre og mere omfattende læreruddannelse, der sikrer, at lærerne bliver de nødvendige autoriteter i skolens undervisning i forhold til såvel elever som forældre. Det kræver bl.a. kompe-

tencer på et højt niveau i forhold til såvel sikker klasseledelse som evne til at udvikle gode og positive relationer til eleverne. Det er disse områder, der skal styrkes, hvis inklusionsopgaven skal lykkes. Der er brug for, at de eksisterende lærere gennemgår tilstrækkeligt omfattende og intensive efteruddannelsesforløb på disse områder.

I stedet bliver skolen bombarderet med krav om kontrol og sammenligning på de områder, der egner sig til konkret og kvantitativ evaluering. Det gælder især opgørelse af karakterer ved de afsluttende prøver og niveauer ved de nationale tests. Hvordan skolen klarer sig på de mere brede dannelsesopgaver, som de fremgår af skolens formålsparagraf fortøner sig og er nedprioriteret i den politiske debat.

Samtidig bliver skolen udsat for utallige konkrete krav om at indføre særlige metoder og modeller, der alle har til formål at løse komplicerede vanskeligheder på en enkel og forholdsvis hurtig måde, fx anvendelse af begrebet læringsstile. Ofte udsætter skoler også sig selv for en endeløs afprøvning af nye ideer, der alle hurtigt løber ud i sandet. De mange forgæves tiltag giver ofte anledning til en afmægtighedsfølelse på skoler, der er bremsende for et konstruktivt arbejde med langsigtet og holdbar udvikling af skolen. Yderligere eksempler på dette vil blive omtalt i det efterfølgende afsnit. Fælles baggrund er, at de mange tiltag, der afprøves, sjældent har nogen sikker forskningsmæssig baggrund.

Som tidligere nævnt bliver skolen i disse år desuden udsat for en massiv ressourcemæssig nedskæring, bl.a. i forhold til timetal til almenundervis-

ning og til den almindelige specialundervisning på skolen. Skolestrukturerne i de enkelte kommuner undergår store ændringer, der er begrundet i ønsket om at kunne danne klasser med den højest mulige klassekvotient. Det medfører, at et antal skoler kommer under samme ledelse for at sikre et fælles skoledistrikt, der kan muliggøre sikker styring af klassedannelsen. Det betyder bl.a. nedlæggelse af et større antal mindre skoler, og mange steder indrettes fødeskoler for de yngste klassetrin og overbygningskoler for de ældste. Denne udvikling savner også forskningsmæssig baggrund.

Som sagt er det under disse vilkår, at skolen skal sikre, at færre elever udskilles til specialforanstaltninger. Er skolen ud over de nævnte vilkår og betingelser selv med til at vanskeliggøre sin opgave? Hvilke muligheder har skolen? Hvad må der lægges vægt på? Det efterfølgende afsnit vil beskæftige sig med dette.

Forventninger til skolen som professionel organisation i inklusionsopgaven

Skolens vilkår vil altid være begrænset af de aktuelle betingelser, der gives fra samfundet. Som de tidligere afsnit har vist, er der al mulig grund til forlange, at mange aktører på alle samfundsni-veauer påtager sig at løse deres opgaver. Skolen kan ikke betragtes som en ø i samfundet, der skal løse samfundets uløste problemer. Det skal være en fælles opgave at bakke op på alle måder om skolens vanskelige og vigtige dannelsesopgave af de fremtidige generationer. Som nævnt er der ganske meget at tage fat på.

Alligevel skal skolen som professionel organisation sikre optimal udvikling af sine muligheder i forhold til skolens opgaver. De elever, der aktuelt går i folkeskolen har krav på, at skolen så kvalificeret som muligt sikrer dem det bedst mulige udbytte af skolegangen, og at det bliver et så trygt og udviklende skoleforløb som muligt.

Det gælder også opgaven med at sikre, at flest mulige elever undervises i den almene klasse med den fornødne støtte. Denne opgave hænger uløseligt sammen med udvikling af den gode skole. Det er er dermed en skoleudviklingsopgave, der vedrører alle medarbejdere på skolen, inkl. dens ledelse og med PPRs bistand og aktive medvirken (jfr. Nielsen 2008).

Hvilke forhold på skolen og i lærernes kompetencer er i særlig grad vigtige for at udvikle en skole, hvor flest mulige elever profiterer af undervisningen i den almene klasse? De svar, der her skal gives, findes under følgende overskrifter:

- Skolens organisation
- Lærerkompetencer
- Lærersamarbejdet
- Lærerkompetencer på det specialpædagogiske område
- Skoleledelsen
- Skolevæsenet i kommunen
- PPR

Skolens organisation

Et stigende antal nye undersøgelser viser, at den stigende problemadfærd på skolerne hænger sammen med den måde, som skolen indretter sig på (Nordahl m.fl. 2009, Skolverket 2009, Hattie, 2009). Problemadfærd og uro i klassen udgør den største forhindring

for, at eleverne profiterer maksimalt af undervisningen. Det er især inden for målgruppen af såkaldt urolige elever, at udviklingen skal vendes, hvis det skal lykkes at inkludere flere elever i den almindelige klasse.

Undersøgelserne viser, at det giver mere problemadfærd, når skoler benytter sig meget af skiftende grupperinger af elever baseret på forskellige kriterier som fx fagligt niveau, emnetilvalg ol. Skiftende grupperinger kombineres hyppigt med stor vægt på den enkelte elevs individuelle undervisningsituation, og det forudsætter betydelig ansvarlighed og selvstændighed hos eleven. Undersøgelserne viser tilsvarende, at stærk vægt på individualiserede arbejds måder også medfører mere problemadfærd.

Den stærkt individualiserede skole med hyppige gruppeskift i undervisningen stiller store krav til elevernes sociale kompetencer og deres evne til at tage et selvstændigt ansvar. Undervisningen af den enkelte elev er kommet i centrum på mange folkeskoler på bekostning af den fælles undervisning i klassen. Fælles gennemgang i klassen ved læreren er blevet reduceret. Eleverne sidder med deres egne opgaver på basis af deres interesser og niveau. Ofte sidder elever og venter på, at læreren har tid til at komme og hjælpe videre. En sådan undervisningsform stiller meget store krav til lærerens evne til sikker klasseledelse. Ofte vil konsekvensen være stor mobilitet i klassen, vandring rundt i klasseværelset, uro, ukoncentration, passivitet og usikkerhed hos en del elever.

Der er en del elever, der ikke kan leve op til disse krav. De kræver stabilitet,

overskuelighed og tryghed i skolesituationen og ikke hyppige skift i kammerat- og lærerrelationer. Desværre tyder meget på, at den aktuelle skoleudvikling i folkeskolen ikke vægter disse vigtige forhold.

De markante udviklingstendenser i skolen taler om den fleksible skole med udgangspunkt i den enkelte elev. Der lægges vægt på hyppig holddeling på basis af forskellige kriterier. De fleste skoler har opdelt sig i tre afdelinger for henholdsvis indskoling, mellemtrin og overbygning, hvor elever skal skifte lærergruppe tre gange i forløbet – og nogle gange også indgå i nye klasser og kammeratrelationer. Oveni har vi fået en ændret skolestruktur mange steder, hvor eleverne skal skifte fra fødeskoler til overbygningsskoler. Også her sker der et totalt skift af lærere, og sædvanligvis opdeles klasserne på ny for at sikre den højest mulige klassekvotient. Det store flertal af elever er heldigvis robuste nok til at kunne klare disse udfordringer, som skolen giver dem. Men det er ikke i overensstemmelse med skolens inklusionsopgave at udvikle en skole, hvor en betydelig del af eleverne automatisk får problemer. Prisen er dels mere problemadfærd, der er til betydelig gene for alle elevers udbytte af undervisningen, og dels et stigende antal elever, der henvises til specialforanstaltninger.

Der er i stedet brug for at udvikle lærerens kompetencer til at tage udgangspunkt i mere kollektive tilnærmelser til undervisningen med udgangspunktet i den enkelte klasse. Læreren skal have tid og mulighed for at opbygge det trygge og stabile læringsmiljø i klassen. Det er elevernes fælles sociale deltagelse og

fælles referenceramme, der skal danne udgangspunkt for elevernes læring. Lærerstyret undervisning inden for klassefællesskabet giver bedre mulighed for at skabe struktur, forudsigelighed og positiv stemning – og det giver mindre problemadfærd.

Lærerkompetencer

Forskning viser meget enigt, at der er tre kompetenceområder, der er helt afgørende for den enkelte lærer og dermed for elevernes udbytte af undervisningen (Dansk Clearinghouse, 2008):

1. Læreren skal kunne etablere positive relationer til den enkelte elev
2. Læreren skal kunne lede arbejdet i klassen som en synlig leder og etablere regler og rutiner
3. Læreren skal besidde den nødvendige didaktiske kompetence i forhold til undervisningen – såvel generelt som i de enkelte fag

Lærerruddannelsen har primært fokuseret på den didaktiske kompetence, men det er blevet stadig mere tydeligt, at de to andre kompetenceområder er helt afgørende i dagens folkeskole. Inklusionsopgaven vil ikke kunne lykkes, medmindre lærernes kompetencer på disse to områder styrkes.

De to kompetenceområder rummer bl.a. lærerens evne til at skabe det positive arbejds- og læringsmiljø i klassen, som er så afgørende for alle elevers udbytte af undervisningen – og til forebyggelse af problemadfærd. Der skal være produktiv arbejdsro i klassen. Regler og rutiner skal drøftes og aftales i klassen, og der undervises i, hvad det betyder, således at alle har et fælles fundament

for det sociale samvær. Det er et vedvarende arbejde at bibeholde den nødvendige gode stemning i klassen.

Læreren skal give positiv opmærksomhed til eleverne, og de skal føle sig anerkendte. Den engagerede lærer skaber den nødvendige motivation hos eleverne. Gennem elevsamtaler sikrer læreren sig forståelse for den enkelte elevs opfattelse af skolesituationen, og den enkelte elev får tilsvarende kendskab til lærerens synspunkter. Læreren anvender sanktioner med stor forsigtighed og giver altid elever mulighed for at komme på banen igen og dermed undgå at lide for store nederlag i kammeraternes øjne. Endelig formår læreren at etablere det vigtige forældresamarbejde – såvel i klassen som helhed som i forhold til den enkelte elev. Når skolen og forældrene arbejder tæt og konstruktivt sammen, kan næsten alle vanskeligheder overvindes.

Ideelt set besidder læreren disse nødvendige kompetencer fra grunduddannelse og efteruddannelse, men de skal vedligeholdes og udvikles løbende i tæt samarbejde med kollegerne i lærerteamet og i nogle tilfælde med medvirken fra PPR ud fra konkrete fælles samarbejdsopgaver, jfr. det følgende afsnit.

Lærersamarbejdet

Samarbejdet i de enkelte lærerteam er krumtappen i skoleudviklingen på enhver skole. Her skabes skolens kultur. I modsætning til tidligere vil ingen lærer kunne klare alle de udfordringer, som opstår i dagligdagen. Løsninger på de svære og komplicerede undervisningsopgaver kræver fælles refleksion i læ-

rerteamet og fælles ansvarlighed for at finde egnede løsninger.

Meget tyder på, at det tætte og intensive lærerteamsamarbejde, hvor lærere stiller krav til hinanden, er meget krævede og vanskeligt. Meget samarbejde består primært i at give information til hinanden samt koordination og aftaler om, hvad de enkelte lærere skal gøre. Når mange møder primært foregår på dette mere uforpligtende niveau, giver det ofte anledning til betydelige frustrationer hos mange lærere med følelsen af, at tiden spildes.

Det er derfor en god og vigtig investering at arbejde målrettet på at udvikle en hensigtsmæssig møde- og dialogkultur i det enkelte lærerteam. Der er ofte brug for hjælp og støtte til dette fra såvel skoleledelsen som PPR. Små kursusforløb vil kunne være vigtige elementer, men ellers skal den egentlige udvikling ske gennem de konkrete problematikker, som ethvert lærerteam beskæftiger sig med.

Lærerteamsamarbejdet skal for den enkelte lærer udgøre en tryk base for at diskutere alle vanskeligheder, som den enkelte lærer møder i sin undervisning. Lærerteamets professionalitet skal sikre, at de i fællesskab er i stand til at anskue skolen og den enkelte klasse som et komplekst socialt system med sammenhænge mellem alle de faktorer, der udgør læringsmiljøet. Teamet skal i fællesskab kunne analysere alle vigtige faktorer, der kan være involveret i en konkret problematik og omsætte denne viden til god undervisningspraksis. Fra forskning ved vi, at nogle af de vigtige faktorer, der har sammenhæng med problemadfærd bl.a. er lærerens ledelse i klasseværelset, strukturen på under-

visningen, relationen til den enkelte elev og relationerne mellem eleverne indbyrdes.

Lærerkompetencer på det specialpædagogiske område

Når dagsordenen er øget grad af inklusion, medfører det øget behov for at enhver skole styrker sine specialpædagogiske kompetencer på de tre store områder: læsning, adfærd (AKT) og i forhold til elever med omfattende skolevanskeligheder.

Enhver skole må råde over et antal ressource lærere, der dækker disse områder. Deres arbejdsform vil i vid udstrækning bestå i indirekte indsats i forhold til kolleger og medvirken i fælles samarbejdet. Det må derfor være lærere, der har en høj grad af faglig autoritet på deres specialeområde, og som kollegerne har lyst til at lytte til. De specialpædagogiske ressource lærere skal indgå i skolens samlede udviklingsplaner og dermed være en helt integreret del af skolens udvikling. Deres arbejde organiseres ud fra en teamorganisation med løbende møder med deltagelse af skoleledelse og PPR, og der aftales funktion og procedurer for inddragelse, der er kendt på hele skolen. På læseområdet skal der fortsat være fokus på den tidlige indsats, der sikrer, at alle kommer hurtigt i gang med læseprocessen, men der skal i stigende grad også være fokus på læsning på mellemtrin og i overbygning og dermed læsning i de forskellige fag.

På AKT-området skal den tidlige indsats i børnehaveklasse og og 1.klasse prioriteres højt. Her er der mulighed for at sikre fundamentet for gode arbejds- og samværsformer, således at proble-

madfærd i vid udstrækning undgås. AKT-vejledere skal desuden kunne medvirke aktivt i løsning af vanskelige klasseproblematikker samt i forhold til enkeltelever i store vanskeligheder på skolen. Ofte vil PPR være involveret i løsning af disse sager (se Nielsen, 2011). Endelig er der elever med massive og vedvarende faglige skolevanskeligheder, der har brug for støtte og hensyntagen i hele skoleforløbet. Der er desværre ikke udviklet megen specialeksper-tise på dette område, men det drejer sig om elever, der alternativt vil blive hen-vist til specialklasser for elever med ge-nerelle indlæringsvanskeligheder. De har brug for faglig støtte gennem hele skoleforløbet, og de har samtidigt brug for mere generel lærerstøtte, der sikrer, at de trives og bevarer lysten til fortsat læring.

Skolen må etablere et styrings- og planlægningsorgan, der kan sikre mål-rettet anvendelse af skolens specialpæ-dagogiske ressourcer i forhold til sko-lens samlede behov. Skoleleder og PPR forudsættes begge at have overblik over skolens behov, så de vil være de primæ-re aktører ved prioritering af de special-pædagogiske indsatser i samarbejde med de specialpædagogiske ressource-lærere. Det er vigtigt, at skolens for-skellige specialpædagogiske ressource-lærere, står til rådighed som faglige sparringspartnere for de enkelte lærer-team på en enkel og hurtig måde – uden at overtage ansvaret fra disse. Det sam-me gælder medarbejderne fra PPR. Kollegavejledning og –rådgivning fore-kommer ofte svært for ressource-lærere inden for det specialpædagogiske om-råde. Derfor er der al mulig grund til, at bl.a. PPR ser på sine muligheder for at

styrke disse kompetencer gennem små kursusforløb og gennem det fælles teamsamarbejde med lærerne inden for det specialpædagogiske område.

Skoleledelsen

Skolelederen er ansvarlig for, at skolen løser sine opgaver i henhold til gælden-de lovgivning og kommunale beslutnin-ger. Det gælder også i forhold til det præcise politiske krav om øget inklusi-on.

Der findes elever på enhver skole, der sætter skolens professionalitet på store prøver.

Skolelederen kan ikke løse denne op-gave med mindre han har overblik over alle de faktorer, der er bestemmende for, at almenundervisningen kan sikre kvalificeret undervisning af en bredere målgruppe.

Han skal bl.a. have blik for, hvorvidt der er de tilstrækkelige faglige kompe-tencer hos alle lærere og hos de special-pædagogiske ressource-lærere. Han skal tage initiativ til at få etableret de nød-vendige efteruddannelseskurser, og han skal arbejde målbevidst med ud-vikling af de enkelte lærer-team og sik-re, at de vanskelige samtaler kan føres på en konstruktiv måde, således at mere sarte lærere føler sig trygge i sam-arbejdet. Han skal også som nævnt sik-re sig, at der ikke er forhold i skolens måde at organisere undervisningen på, der i sig selv fremkalder øget proble-madfærd.

Der er på enhver skole en del flere vigtige områder, som skolelederen skal sikre dialog omkring med henblik på at få fastlagt fælles rammer, værdigrund-lag og kultur. Det kan fx være klargø-ring af skolens værdier og pædagogiske

platform, mål for skolens arbejde med problemadfærd, formulering af tydelige forventninger og regler på skolen og retningslinier for aktivt og tæt forældresamarbejde.

Men først og fremmest må skolens ledere evne at etablere et konstruktivt og trygt arbejdsmiljø på skolen, hvor lærere motiveres og får lyst til at medvirke aktivt i en fælles og forpligtende udvikling af skolen. Et udviklingsorienteret arbejdsmiljø på skolen skaber engagerede lærere og en kollektiv skolekultur. I kollektive skolekulturer er der mindre problemadfærd (Nordahl m.fl. 2008). Engagement smitter.

Skolelederen har brug for et tæt samarbejde med PPR i forbindelse med at skabe en udviklingsorienteret skole, der rummer de nødvendige lærerkompetencer – herunder specialpædagogiske kompetencer.

Skolevæsenet/skolechefen

Når flere elever skal undervises med baggrund i den almindelige klasse, så stiller det krav om, at klassens lærere kan få den nødvendige og relevante rådgivning, således at dette kan ske kvalificeret. I det daglige vil det indebære rådgivning og vejledning fra skolens egne resourcelærere på det specialpædagogiske område samt fra PPR. For nogle elever vil der desuden være brug for at kunne inddrage yderligere specialekspertise på visse områder. Der vil være behov for, at den enkelte kommune råder over særlig specialekspertise, der kan udgå fra faglige kompetencecentre på forskellige områder som fx læsning, udviklingsforstyrrelser, andre adfærdsp problemer og i forhold til elever

med omfattende faglige skolevanskeligheder.

Udadgående rådgivningsfunktioner fra et videnscenter er et vigtigt kompetenceområde at udvikle på de nævnte problemområder. Det vil ikke kunne forventes, at alle lærere på specialskoler mv. vil kunne varetage denne funktion. Undervisning af elever med særlige vanskeligheder på en specialskole giver kompetence i dette. Det er ikke tilstrækkeligt, når opgaven er at skulle rådgive lærere i almenområdet om undervisning af samme målgruppe i den almindelige klasse.

Udadgående rådgivningsfunktioner er et speciale, der skal udvikles, og rådgivningslærernes opgave vil være at indgå i det konkrete lærerteams samarbejde med deltagelse af såvel PPR som skolens egen specialist på området. Når dette samarbejde lykkes, giver det mulighed for at opnå, at ekspertisen kommer til den enkelte elev, hvor eleven tidligere har måttet flytte til ekspertisen/specialskolen for at få den relevante undervisning.

Det er vigtigt, at der i den enkelte kommune udvikles en fælles skolekultur for alle kommunens skoler, der indebærer, at skolerne og skolelederne betragter det som et fælles ansvar at udvikle den fornødne ekspertise, der muliggør, at flere elever kan forblive i den almindelige klasse. Det omfatter bl.a., at der på kommuneniveau etableres de nødvendige efteruddannelseskurser, der sikrer, at alle lærere besidder de nødvendige kompetencer. Større efteruddannelsesforløb er for stor en opgave at løse for den enkelte skole. Det skal aftales i kommunens skolevæsen. PPR og PPRs leder skal gøre opmærk-

som på behov for uddannelse, og PPR kan i en række tilfælde bidrage aktivt i praksis med at udvikle de relevante lærerkompetencer.

PPR

Der har i det hidtil beskrevne været omtalt en række krav til PPRs medvirken i processen, der skal føre frem til øget inklusion. De skal ikke gentages, men som tilføjelse hertil skal omtales nogle mere overordnede og generelle synspunkter om PPRs rolle og opgaver. Det er vigtigt, at de PPR-medarbejdere, der arbejder på den enkelte skole, får etableret en samarbejdsform, der indebærer, at skolens ledelse og medarbejdere oplever, at PPR-medarbejderne ærligt og engageret interesserer sig for skolens situation og betingelser og tager del i de udviklingsopgaver på skolen, der måtte være relevant. PPR-medarbejderne skal kende den enkelte skoles særlige vilkår og betingelser. De skal etablere bæredygtige samarbejdsformer til de nøglepersoner, der er på skolen, bl.a. inden for det specialpædagogiske område og i særdeleshed i forhold til skoleledelsen.

PPR skal undgå at fremstå som eksperter, der risikerer at blive hovedpersoner i forhold til elever, der udviser problemadfærd. Hovedpersonerne vil altid være elevens forældre, pædagoger og lærere. PPR kan derimod med sin særlige faglige baggrund gå ind og udfordre traditionelle tankegange og forståelsesmåder hos lærerne. PPR-psykologen skal kunne medvirke til, at de implicerede parter fører kvalificerede dialoger. Hun skal kunne lytte og engagere de mange aktører, der i fællesskab skal udforme og gennemføre de nødvendige tiltag.

Der vil fortsat være behov for, at PPR er i stand til at gennemføre kvalificerede faglige udredninger på såvel individuel som gruppe- og institutions/skoleniiveau. I forlængelse heraf vil der kunne være behov for, at PPR får ressourcemæssig mulighed for at udvikle hensigtsmæssige interventionsformer på de samme niveauer.

PPR skal desuden være ajour med den nyeste forskning på de forskellige skoleområder og være i stand til at formidle resultaterne for lærerne på skolen. Det vil blive efterpurgt i en tid, hvor der er sat alvorligt spørgsmålstegn ved, at vi har alt for lidt viden om effekt af specialforanstaltninger.

Kortfattet skematisk oversigt over hovedaktørers opgaver ved øget inklusion

Krav på samfundsniveau i forhold til øget inklusion i skolen

Holdninger og kultur	Genopretning af en fælles ansvarlighedskultur med accept af forskellighed
Børnefamilier	Økonomisk mulighed for at børnefamilier kan være mere sammen med deres børn
Forældre	Hjælp til svage forældre til udvikling af forælderrollen
Daginstitutioner	Ressourcer og faglige kompetencer til at udvikle trygge udviklingsmiljøer som kan supplere forældrenes omsorg
Skolen	Respekt for skolens brede dannelsesopgave ved evaluering af skolens indsats
Uddannelse	Sikre, at skolens lærere gennemgår den nødvendige grunduddannelse med vægt på faglighed, ledelse af undervisningen og relationskompetencer
Specialpædagogisk kompetence	Sikre uddannelse af et tilstrækkeligt antal lærere med specialpædagogisk kompetence på de forskellige fagområder
PPR	Stille krav til kommunernes indhold og organisation af PPRs opgavevaretagelse

Krav til skolen som professionel organisation i inklusionsopgaven

Skolens organisation	Skal sikre stabilitet, overskuelighed og tryghed for eleverne gennem få skift i elev- og lærerrelationer med vægt på undervisning ud fra fællesskabet i klassen
Lærer-kompetencer	Læreren skal kunne lede arbejdet i klassen, etablere positive relationer til den enkelte elev og besidde didaktisk kompetence i forhold til undervisningen
Lærer-samarbejdet	Lærerteamsamarbejdet skal udgøre et trykt og professionelt dialog- og refleksionsforum, hvor lærerne i fællesskab finder løsninger på de vanskelige undervisningsudfordringer
Det special-pædagogiske område	Skolen må råde over ressourcelærere med høj grad af specialpædagogisk kompetence inden for læse- og AKT-området samt i forbindelse med elever med omfattende faglige skolevanskeligheder
Skoleledelsen	Skal kunne skabe en tryk og udviklingsorienteret kollektiv skolekultur som basis for at frembringe engagerede og aktive lærerteam, der forebygger problemadfærd
Skolevæsenet	Skal sikre relevant specialpædagogisk rådgivning til skolerne fra videns- og kompetencecentre på kommuneniveau. Der udvikles en fælles ansvarlig skolekultur og de fornødne større efteruddannelsesforanstaltninger aftales.
PPR	PPR medvirker med sin faglige baggrund i dialogen til at kvalificere skolen og lærerne til at finde egne løsninger. PPR formidler relevant aktuel forskning, der kan være nyttig for lærerne og skolen.

Som det fremgår af tekst og skema, kan skolens øgede inklusionsopgave ikke løses af skolen alene. Det er en opgave for mange aktører. Det vil tage tid, og det skal forberedes og planlægges i en langsigtet proces på baggrund af en analyse af alle de faglige vilkår og betingelser, der er relevante at medtænke. Hovedaktørerne er alle folkeskolens lærere og deres kompetencer er altafgørende for, hvor langt man kan nå med at undervise flest mulige elever i den almindelige klasse. Det er en alt for vigtig opgave til, at det alene kan overlades til de 98

kommuner, der driver skolerne i landet. Der må aftales en national handleplan for arbejdet i et tæt samarbejde mellem stat og kommuner, og de nødvendige investeringer må foretages. Såfremt det kan lykkes, vil det ikke blot være de elever, der kan fastholdes i den almene klasse, som vil profitere heraf. Der vil samtidig ske en styrkelse af den almene undervisning i forbindelse med en gradvis overflytning af ressourcer fra specialområdet, og det vil dermed blive til gavn for alle elever i folkeskolen.

Litteratur

- Gustafsson, Jan-Eric og Myrberg, Eva. 2002: *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat*. Skolverket.
- Hattie, John. 2009: *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*.
- KL, Undervisningsministeriet og Finansministeriet (2010): *Specialundervisning i folkeskolen – Veje til en bedre organisering og styring*.
- Nielsen, B. (2008): *Problemadfærd i skolen*. Dafolo.
- Nielsen, B. (red.) (2011): *AKT-vejledning i praksis – en del af skolens udvikling*. Dafolo.
- Nordahl, T., Sørlie, M.-A., Manger, T. og Tveit, A. (2008): *Adfærdsproblemer hos børn og unge. Teoretiske og praktiske tilgange*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Nordahl, T., Mausethagen, S. og Kostøl, A. (2009): *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer*. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 3.
- Nordenbo, S.E., Søgaard Larsen, M., Tifkci, N., Wendt, R.E. og Østergård, S. (2008): *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Skolverket (2009): *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?*

PPR og den inkluderende skolen

Tidligere mangeårige formand for Pædagogiske Psykologers Forening Henning W. Nielsen beskæftiger sig i sin artikel fra 2011 med PPR's rolle og opgaver i forhold til at arbejde med inklusion i skolen. Han tager bl.a. udgangspunkt i undersøgelser, der viser, at PPR's skriftlige rapporter fra undersøgelsesarbejdet (PPV'erne) ikke synes at være til megen nytte i lærerens undervisningspraksis.

Den psykologiske undersøgelsespraksis skal i højere grad indgå som et løbende element i forhold til at udvikle og justere lærerens undervisning (praksisnær rådgivning?).

I forlængelse af dette gennemgås de to kendte professionssyn som henholdsvis eksperten og den reflekterende praktiker med den bemærkning, at der ikke er tale om et enten-eller- valg.

Henning W. Nielsen gennemgår her efter en model for en samarbejdsproces, der kan være med til at skabe en reflekterende praksis, og hvor psykologen indtager rollen som proceskonsulent, der bl.a. skaber struktur for arbejdet. I denne model indgå bl.a. en fase, hvor der foretages en økologisk kortlægning og problembestemmelse. Her indsamles relevant information, og der tages stilling til, hvorvidt der er tilstrækkelige oplysninger allerede, eller om der er behov for en psykologisk udredning på specifikke områder, som ikke kan kortlægges på anden måde.

I det afsluttende afsnit omtaler Henning W. Nielsen relationen mellem psykologers arbejde og de øvrige fagpersoner på skolen som fx AKT-vejledere, der egentligt i betydeligt omfang behersker de samme metoder og teoretiske tilgange som psykologerne. Sidstnævntes fortrin er den solide viden om børns udvikling og viden til at lade det indgå i en undervisningsmæssig sammenhæng.

Der afsluttes med at omtale PPR's gode muligheder som proceskonsulent i forhold til undervisningen og i forhold til kompetenceudvikling hos lærere.



PPR og den inkluderende skole



Psychoeducational Testing: Turn out the lights, the Party's over. There is growing controversy and dissatisfaction surrounding the pervasive use of psychoeducational testing in special education evaluation and placement. Validity, reliability, cultural bias and the fostering of a dual system (regular and special) are deficits of this testing.

James E. Galagan 1985.

Ved den årlige konference i ISPA, som blev afholdt i Dublin i juli 2010, blev der blandt mange andre spændende emner afholdt en workshop om "skolepsykologens bidrag til skabelse af en inkluderende skole". Et af de mere provokerende indlæg satte spørgsmålstegn ved om skolepsykologen overhovedet bidrog til skabelse af en inkluderende skole, eller om hun tværtimod bidrog til opretholdelse af et segregerende skolesystem.

Henning W. Nielsen

Synspunktet blev argumenteret med at skolepsykologen:

- er fastlåst i en bestemt og snæver rolle af faste egenforventninger og forventninger fra andre.
- betjener sig af redskaber med en primitiv menneskeforståelse, der er ude af takt med den forståelse, der er forudsætning for skabelse af en inkluderende skole,
- er mere optaget af at lave noget der ligner diagnoser eller klassificeringer, frem for at beskrive funktioner og relationer.
- som følge af sin arbejdsform ikke har mulighed for at se barnet i den kontekst, hvor problemerne viser sig.
- har ringe mulighed for at formidle resultaterne af sit arbejde i en form, der kan skabe udvikling for barnet.

Også selvom man måske kan være mindre enig i synspunkterne, er de nok værd at tage alvorligt, idet der peges på en række faldgruber, som man som PPR-medarbejder let falder i, og som kan bidrage til en cementering af den pædagogisk-psykologiske vurdering som en formel godkendelse.

Imidlertid understreges navnlig det sidste problem af en undersøgelse, der tidligere har været publiceret i tidsskriftet om "den pædagogiske psykologiske vurdering" (Schaarup, Christoffersen og Kehlet, 2009). Undersøgelse knytter sig til en anden undersøgelse (Dyssegaard et. al. 2007) der ud fra en kvalitativ undersøgelse på 11 skoler konstaterer, at PPR opfattes som en instans, der producerer unødvendig dokumentation, som er uden betydning for den måde specialundervisningen praktiseres, og som lærere har svært ved at finde meningsfuld i samarbejdet med PPR.

Schaarup m. fl. finder i deres undersøgelse frem til, at halvdelen af lærerne i to kommuner, der havde besvaret spørgeskemaet, ikke har læst den pædagogiske psykologiske vurdering, der er udarbejdet efter psykologens undersøgelse, at halvdelen i ringe grad føler sig involveret i udarbejdelsen, at mere end halvdelen føler sig dårligt hjulpet, men samtidig også at halvdelen af de involverede børns vanskeligheder angiveligt er afhjulpet. Konstateringen af, at en tredjedel af eleverne efter undersøgelsen er udskilt til andre undervisnings-tilbud kan måske ses som det formål, lærerne har haft med at indstille barnet til PPR.

Den pædagogisk psykologiske vurdering ses stadig som den ene af kerneydelserne fra PPR, mens den anden ses som konsultativ bistand. Ved gennemlæsning af de sidste årgange af tidskriftet er det påfaldende, hvor meget der har været skrevet om konsultativ metode, mens undersøgelser og formidling af undersøgelsesresultater kun berøres meget sparsomt. Det er endvidere påfaldende i hvor høj grad den konsultative metode ses som noget man bevæger sig hen imod, og implicit bort fra de undersøgende opgaver for PPR. Man diskuterer ofte problemstillingen som et "enten eller" og ikke et "både og". Enkelte steder har man foretaget en opdeling, så de to funktioner varetages af to forskellige psykologer.

Det er klart at PPR har en forpligtelse til at leve op til de lovgivningsmæssige krav om, at der skal foretages en pædagogisk psykologisk vurdering, men der er ikke bestemmelser for hvordan den

ne vurdering skal udføres, hvad den skal indeholde og eventuelt sammen med hvem, den skal laves. Det betyder at man ganske udmærket kan imødekomme den halvdel af lærerne, der i undersøgelsen ikke føler sig involveret, og at man ganske udmærket kan skabe en lærende situation for de lærere, der ikke føler sig hjulpet af vurderingen. At der er noget at hente fremgår af, at lærerne oplever en større tilfredshed ved en mundtlig gennemgang af vurderingen. Dette kunne udbygges til et egentligt samarbejde.

De antagelser, der ligger bag kravet som de fremgår af bestemmelserne om en pædagogisk-psykologisk vurdering kunne måske ses som:

- Problemerne forekommer hos barnet.
- Der findes metoder til at beskrive problemerne, som den almindelige lærer ikke behersker.
- Der kan af udenforstående udarbejdes sikre retningslinier for hvilke tiltag, der er nødvendige og tilstrækkelige.
- Der kan findes en sandhed om vanskelighedernes baggrund.
- Der kan iværksættes tiltag, som afhjælper vanskelighederne.
- Der kan findes årsager til vanskelighederne.

Disse antagelser, der viser tilbage til en mekanisk og reduktionistisk menneskeforståelse, kunne vel erstattes af et andet sæt antagelser, der i højere grad afspejler vores faglige viden og en mere humanistisk menneskeforståelse. Det kunne være:

- Udviklingsmuligheder må forstås som et samspil mellem et individ og dets omstændigheder.
- Det er nødvendigt, at benytte en række forskellige metoder til at skabe en forståelse af den enkeltes udviklingsmuligheder. Disse metoder er ikke nødvendigvis forbeholdt enkelte faggrupper.
- Det er nødvendigt at barnets og familiens egen oplevelse og forståelse af problemer og udviklingsmuligheder ses som centrale.
- Der kan ikke på forhånd udarbejdes retningslinier for hvordan den enkeltes udvikling vil forløbe. Man må lade sig belære af de konkret indvundne erfaringer.
- Sandheden om det enkelte menneske er altid provisorisk, eller et øjebliksbillede af et samspil eller en situation.
- Man kan ikke på forhånd sige, hvordan udvikling bedst understøttes. Det vil være bestemt af mange forskellige forhold.
- Når man beskæftiger sig med noget så komplekst som et menneske, er det nærmest umuligt at fastlægge enkle årsagsforhold, der fyldestgørende forklarer problemet.

De to sæt antagelser kan beskrive det dilemma som pædagogiske psykologer ofte befinder sig i, og som kan medføre, at man som alternativ vælger at satse på en konsultativ metode, der stilles op i modsætning til undersøgelser og dermed også pædagogisk psykologiske vurderinger.

Man kan stille det spørgsmål, om der nødvendigvis behøver at være en modsætning eller om man i højere grad kunne udvikle den psykologiske undersøgelse og navnlig formidlingen af resultaterne heraf således, at det andet sæt forudsætninger imødekommes.

I den tidligere citerede undersøgelse (Schaarup m. fl. 2009) viser det sig, at virkningen af undersøgelsesarbejdet for en del lærere har været meget begrænset. Man er ikke nået til en ny erkendelse ved at modtage informationen, og kontakter med psykologen har ikke ført til en ny erkendelse og læring og dermed nye handlemuligheder, der kunne være med til at skabe et inkluderende miljø.

Forskellige professionssyn.

Donald Schön (Schön, 2001) er nok en af dem, der har været førende i opgøret med de meget instrumentelle og tekniske syn i de enkelte professioners metoder og tænkemåder, og dermed også det sprog og de selektive perspektiver, de udvikler. For vort fag har den synsmåde i lange perioder har ført til, at man f. eks. har set intelligensbegrebet som noget helt centralt, og som en determinerende faktor for andre menneskers udviklings- og handlingspotentialer.

Hos Schön betragtes praksissituationer ikke som problemer, der kan løses, men som problematiske situationer, der er karakteriseret ved kompleksitet, usikkerhed, uorden og ubestemmelighed. Det er samtidig enestående begivenheder. Det betyder, at man ikke kan forudsige et forløb med større sikkerhed, og at en intervention kan have såvel nogle for-

udsete som uforudsete positive eller negative konsekvenser.

Schön opstiller to former for professionelle roller, nemlig ”eksperten”, der hylder et instrumentelt og teknisk syn, og ”den reflekterende praktiker”, der skaber læring i et reflekterende samspil med andre reflekterende praktike-

re. Eksperten står for et positivistisk videnskabssyn, mens den reflekterende praktikers videnskabssyn mere kan karakteriseres som socialkonstruktivistisk eller endda socialkonstruktivistisk.

Nedenfor er de to professionelle roller stillet op overfor hinanden.

	EKSPERT	REFLEKTERENDE PRAKTIKER
Kilder til tilfredsstillelse og krav til kompetencer.	Jeg formodes at vide og må påstå det, uanset om jeg er usikker eller ej. Jeg holder afstand til samarbejdspartneren og holder fast i ekspertrollen. Jeg giver samarbejdspartneren fornemmelse af min ekspertise og udstråler en fornemmelse af varme og sympati. Jeg går efter agtelse og status for min professionelle personlighed.	Jeg formodes at vide, men jeg er ikke den eneste i situationen, der besidder relevant og vigtig viden. Min fremlagte usikkerhed kan være kilde til læring for såvel samarbejdspartnere som for mig selv. Jeg er åben overfor til samarbejdspartnerens tanker og følelser, og tillader hans respekt for min viden at vokse ud fra hans opdagelse af den i situationen. Jeg går i en dialog efter fornemmelsen af frihed og virkelig forbindelse med samarbejdspartneren som konsekvens af at jeg ikke længere er nødt til at opretholde en professionel facade.
Konsekvenser for udformning af rollen.	Rollen er som regel givet ud fra formelle kriterier på baggrund af position i systemet og ved funktionsbeskrivelser. Kontrakter om samarbejde er oftest formaliserede. Rollen er relativt permanent.	Rollen skabes i det sociale samspil med andre reflekterende praktikere. Den er ubestemt og skiftende. Kontrakten skabes i aftaler mellem de involverede og er under stadig forhandling og dermed ændring.
Konsekvenser for definering af problemer.	Ret til at definere problem og problemområde. Følger ofte formelle kriterier. Begrænser sig til ekspertens fagområde. Bygger ofte på mangler eller ”sygdomssyn”. Antager at der findes en objektiv sandhed. Er meget statisk.	Problemer træder i baggrunden for ændringsmuligheder. Defineres løbende i den fælles samarbejdsproces på baggrund af den viden, der til enhver tid er til disposition fra alle parter. Vidensområdet er bredt og ikke bestemt af faggrænser. Erkender at der ikke findes objektive sandheder. Er i sin natur dynamisk.
Hvilken form for problemløsning lægges der op til?	Bygger på konkret viden på baggrund af det anvendte undersøgelses- og begrebsapparat. Har karakter af, at der til et bestemt problem kan findes en bestemt løsning.	Er bestemt af de erfaringer og den viden, der til enhver tid er til rådighed. Metoder og begrebsapparat er derfor skiftende. Der er mange veje til skabelse af udvikling. Erkendelse af at der er forskel på intentioner og virkninger.
Hvad er truslerne i rollen?	Diskussion af hvilken form for professionalisme der betyder noget. Modstridende ”sandheder”. Fortolkningsproblemer.	Gensidig usikkerhed om rollerens indhold. Vanskeligheder ved at afgrænse til beslægtede funktioner.
Hvilke former for konflikter forekommer hyppigt?	Går ofte på kompetence og diskussion af rigtighed og på om vidensgrundlaget er relevant og tilstrækkeligt.	Går ofte på manglende fælles forståelse og uklare formuleringer.

Det er i rollen som ekspert psykologen udformer den traditionelle pædagogisk psykologiske vurdering, hvor der er vægt på det produkt man fremstiller (f. eks. rapporten). Rollen kan beskrives og skaber dermed sikkerhed hos psykologen.

I rollen som reflekterende praktiker er der vægt på den proces, psykologen er deltager i. Det er en rolle som er langt mere usikker, og som er præget meget af personlige forudsætninger hos psykologen. De enkelte situationer psykologen involveres i er enestående, der er ikke bestemte løsninger og rollen er ikke på forhånd fastlagt, men forhandles undervejs. Da også de øvrige deltagers forudsætninger er forskellige, får enhver involvering af psykologen karakter af at være et projekt i sin egen ret.

Schön ser ikke de to roller som absolutte. Man vil befinde sig på et kontinuum mellem dem, og hvor man befinder sig på dette kontinuum er afhængigt af faktorer i den aktuelle situation. Han ser bevægelsen fra ekspert til reflekterende praktiker som noget, der godt kan forløbe over lang tid og som resultat af en læreproces.

Man kan sige, at læringssynet bag rollen som reflekterende praktiker ligner det læringsyn, som David Kolb beskriver (Illeris, 2006). Den konkrete oplevelse fører til en refleksion og en abstrakt begrebsliggørelse, der så udløser en aktiv eksperimenteren.

En model for samarbejdsprocessen.

At skabe en reflekterende praksis er i høj grad afhængigt af det Schön ville kalde en handlings- og refleksionsmodel. Der findes flere forskellige modeller, der kan leve op til denne betegnelse. I princippet indeholder de målsætning, indsamling af information, transformation af information, valg af handleplan, udførelse og evaluering.

Der er i denne forbindelse valgt en model udviklet af Johannessen, Koggersvold og Vedeler (Johannessen, 2010). Denne model, der deler processen op i 8 faser, er skitseret nedenfor.

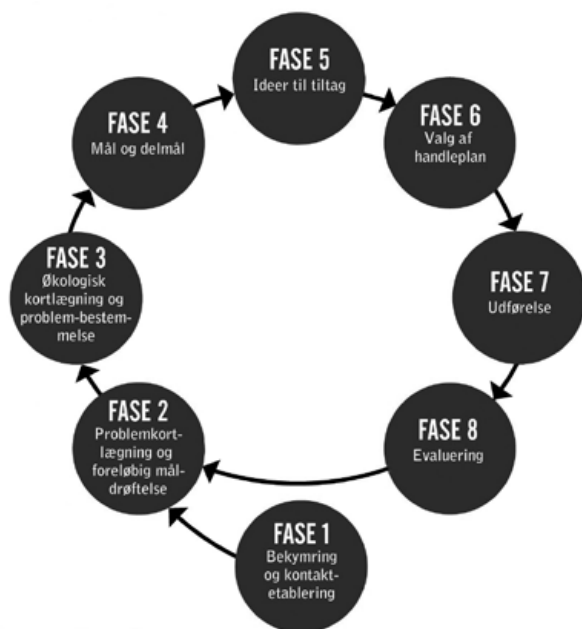
Fase 1. Følt behov og kontaktetablering.

Er det tidspunkt, hvor nogen er bekymret over noget, der kunne være eller kunne blive et problem.

Hvis psykologen skal kunne deltage i en foregribende virksomhed er det vigtigt at komme ind på allerede dette tidspunkt. Anledninger kunne være åben konsultation, bekymringsmøder, screening med KTI, forældrekonsultationer, overlevering af elever mellem børnehave og børnehaveklasse og mellem børnehaveklasse og 1. klasse.

Fase 2. Problemkortlægning og foreløbig måldrøftelse.

Er et indledende møde mellem dem, der på en eller anden måde er involveret i løsningen af problemet. Det er i denne fase vigtigt at få klarlagt de gensidige forventninger og at nå frem til en alsidig og nuanceret problemforståelse. Man kan ligeledes prøve at nå frem til, hvad man ønsker at opnå gennem sam-



arbejdet. Forståelsen af problemet og den målsætning, der ligger implicit heri, er afgørende for det videre arbejde og i hvor høj grad, det vil lykkes. Det er vigtigt, at alle der er involveret i problemet, får lejlighed til at fremlægge deres synspunkter, og at meningsforskelle kommer frem. Psykologen kan i denne vanskelige proces fungere som proceskonsulent. Resultatet af mødet bør skriftliggøres. Desuden bør der aftales retningslinier og ansvarsfordeling i det videre forløb.

Det er først efter dette møde der er et rimeligt grundlag for at foretage en indstilling til en pædagogisk-psykologisk vurdering. I modsat fald vil en indstillingsårsag ofte være for snæver og kategoriserende.

Fase 3. Økologisk kortlægning og problembestemmelse.

Økologisk kortlægning er en vurdering af barnets situation i det aktuelle miljø og miljøets muligheder og begrænsninger når barnets behov skal tilgodeses. Det er således ikke blot problemer der skal kortlægges, men også de muligheder der er i barnets omgivelser, som kan støtte en alsidig intervention.

I kortlægningen indgår også en kortlægning af hvilke tiltag der tidligere har været iværksat, og hvilken virkning de har haft.

Denne informationsindsamling er baggrund for en vurdering af, hvilken information der savnes for en alsidig belysning af problemkredsen. Det kunne betyde, at der er brug for en yderligere kortlægning af funktioner og funktionssvigt.

Den psykologiske undersøgelse kan være en del af kortlægningen, men den

har i modsætning til den traditionelle "udredning af barnet" karakter af, at man undersøger de områder, der ikke ad anden vej er tilstrækkelig viden om.

Fase 4. Mål og delmål.

Hvilke mål der opstilles har direkte forbindelse med problemforståelse og resultatet af den økologiske kortlægning. Det er vigtigt at kunne foretage en skelnen mellem vigtige problemstillinger fra knap så vigtige.

Både mål og delmål skal være realistiske. Det vil sige, at de kan opnås ud fra de foreliggende muligheder.

Fase 5. Idéer til tiltag.

Er at betragte som en brainstormfase, hvor alle involverede kan komme med idéer til, hvordan de opstillede mål og delmål kan opfyldes. Man prøver at stimulere til at tænke i nye baner. De idéer og forslag der kommer på bordet, bliver efter en sortering baggrund for handleplanen.

Fase 6. Handleplan.

Skal tage udgangspunkt i de mål og delmål, der er opstillet. Valget til handleplanen bygger på en prioritering, idet ikke alle forslag kan gennemføres på en gang.

I handleplanen skal indgå en ansvarsfordeling mellem de involverede, en tidsplan og en plan for evaluering.

Fase 7. Udførelse.

Udførelsen af handleplanen kræver, at indsatsen justeres undervejs, at praktiske forhold ændres, og at der finder en løbende informationsudveksling sted om forhold, der kan have betydning for opfyldelsen af de besluttede mål.

Fase 8. Evaluering.

Evalueringen mellem alle involverede sker ud fra de opstillede mål og delmål. Man er ikke blot interesseret i, hvordan de enkelte tiltag har virket men også i om der har været utilsigtede virkninger af både positiv og negativ karakter, som kan være vigtige for planlægningen af det videre forløb. Evalueringen giver yderligere mulighed for at den enkelte deltager kan se selvkritisk på egen indsats. Resultatet af evalueringen danner udgangspunkt for det videre arbejde.

Forløbet af denne proces vil oftest medføre, at de erfaringer der er gjort, giver anledning til en ny problemformulering, og dermed til start af et nyt gennemløb af den samme proces.

I denne model ses rådgiverens/psykologens rolle som proceskonsulent, der skaber struktur og sørger for at alle kommer til orde og som den der sørger for skriftliggørelsen af processen. Med denne skriftliggørelse er kravene til en pædagogisk psykologisk vurdering tilgodeset. Desuden deltager psykologen, ud fra sine særlige forudsætninger direkte i processen med sin særlige viden og særlige metoder i modsætning til nogle konsultative metoder.

Principielt burde alle, der er interesseret i den problemkreds der behandles, være en del af processen. Imidlertid vil der nok i praksis være nogle begrænsninger. Det er vigtigt at pointere, at børn og forældre ganske udmærket kan være aktive deltagere i processen.

Fase 3 er en kritisk fase for det perspektiv, der lægges på problembehandlingen. Den bygger på Bronfenbrenners udviklingsøkologi, hvor man undersøger hvilke mikrosystemer barnet er en del af, og hvordan disse mikrosystemer påvirker barnets funktionsmuligheder. I den økologiske tænkning er fokus fjernet fra barnet, og man forholder sig i stedet til, hvordan disse mikrosystemer kan ændres og skabe udvikling. Desuden undersøges det, hvordan mikrosystemerne spiller sammen.

I en meget traditionel arbejdsform vil fase 2 være meget summarisk beskrevet, fase 3, 4, 5 og 8 er udeladt og fase 6 består af en standardiseret intervention.

Modellen har været under udvikling og afprøvning gennem nogle år i Norge med et godt resultat. Den har ligeledes været benyttet i et udviklingsprojekt ved efteruddannelse af AKT-vejledere og koordinatore for specialcentret på UCC (Gregersen, Frey og Nielsen. Upubliceret rapport til Undervisningsministeriet 2010). Tilbagemeldingerne er her, at modellen har vist sig meget anvendelig i det daglige arbejde, og at den i høj grad har faciliteret en ændret samarbejdsform, hvor en økologisk synsmåde har været mere fremherskende.

Britta Liljegren (Liljegren, 2001, 2005) har udviklet en lignende model, der har vist sig meget anvendelig for svenske skolepsykologer. Den forskning, der er udført i forbindelse med introduktion af modellen viser, at skolepsykologer relativt hurtigt kan lære at beherske den,

og at den er anvendelig i langt hovedparten af de opgaver psykologen arbejder med.

Som en væsentlig indvending mod brug af modellen kan anføres, at den tager meget tid og kræver stor mødevirksomhed, og at den godt kan virke omstændelig. Imidlertid er det næppe nødvendigt, at den benyttes i forbindelse med alle de børn, psykologen kommer i kontakt med, men at man kan starte med enkelte børn, hvor det er tydeligt, at de traditionelle former for hjælp ikke er tilstrækkelige. Anvendelsen af modellen har ikke alene til formål at hjælpe det enkelte barn, men også at skabe et reflekterende samarbejde mellem de lærere, der har med barnet at gøre. Et samarbejde der også vil kunne være nyttigt i en videre sammenhæng, og som kan være et af psykologens bidrag til at gøre skolen inkluderende.

Afsluttende bemærkninger.

En kritik af PPR's funktion ses bl. a. hos Hedegaard Larsen (2010) der mener: "den skolepsykologiske praksis er ved at ændre karakter fra at være orienteret mod rådgivning af pædagogiske handlemuligheder i skolen til at opfylde behovet for diagnosticering af den enkelte elev. Ansvar for barnets udvikling og evt. behandling flyttes fra psykologen til psykiaterne. Denne udvikling er særdeles bekymrende og kan på sigt eliminere skolepsykologens rolle til ekspeditionssekretær og ende med at overflødigøre skolepsykologen".

Der er mange tendenser, der kan understrege denne noget pessimistiske konklusion, idet den stigende fokus på

diagnosticering medfører mindre muligheder for at kunne deltage i skolens liv. I gennem de sidste år er der desuden udbygget et system af rådgivere f. eks. læsevejledere og AKT-vejledere, der nogle steder har udfyldt rollen som dem, der er nærmest til at samarbejde med lærerne om løsning af de problemer, der opstår i ethvert undervisningssystem. Mange af disse vejledere behersker de samme metoder og teknikker og den teoretiske tilgang, der tidligere i højere grad karakteriserede det psykologiske arbejde. Det psykologen kan hævde sig på, er et solidt kendskab til børns udvikling og funktioner, og en evne til at formidle denne viden og gøre den anvendelig i undervisningssituationer.

Udviklingsmulighederne for PPR er også medtaget i en forskningsrapport (Ertmann, 2011), hvor der konkluderes: "Projektet viser, at det øgede krav til skolerne om at kunne rumme elever med særlige behov har ganske særlige konsekvenser for PPR som skolens tætteste samarbejdspartner på området..... der er et stort behov for kompetenceudvikling hos lærere i forhold til at kunne evaluere og effektmåle de metoder, de anvender i praksis. Lærerne efterlyser både sparring og viden omkring implementering af nye tiltag, men også metoder til indhentning af viden om indsatsens effekter.....Analysen viser i denne forbindelse, at der er behov for at PPR ud over den klinisk udredende funktion og den konsultative funktion, får en tredje funktion i samarbejdet med skolen. PPRhar gode forudsætninger for at kunne facilitere processerne.... Dvs. være en proceskonsulent-

funktion, der tilbyder lærerne rådgivning og sparring".

De to citater beskriver meget godt, hvad vi anses for at være, og hvad vi ønsker at blive. Rollen som proceskonsulent kan beskrives ud fra Schöns forståelse af at være reflekterende praktiker og Johannessens m. fl. model for den specialpædagogiske proces. Det er i den forbindelse værd at overveje, om man kan have en rimelig indflydelse på et socialt system, uden at gøre sig til en del af systemet. Et lærercitat rummer måske meget godt essensen i det nødvendige rolleskift: "Jeg har brug for hjælp, men jeg er træt af bare at få gode råd, som jeg ikke kan bruge, og som bare fortæller mig at jeg ikke gør det godt nok".

Et rolleskift kan ikke ske med ét slag, det er en udviklingsproces, hvor de gensidige forventninger løbende ændres. Psykologrollen betragtes ofte som en ekspertrolle, hvor indhold og arbejdsform på forhånd er givet. En ændring til en rolle som en reflekterende praktiker forudsætter en løbende forhandling om rollens indhold, der måske kan følge de samme faser som i dialogmodellen. Kun som reflekterende praktiker kan psykologen medvirke til at skabe en inkluderende skole.

Litteratur:

- Arnesen, A., Ogdén, T. & Sørli A-M. (2008): Positiv adfærd og støttende læringsmiljø i skolen. Dafolo.
- Befring, E. (2008): Inkludering som mål og mulighed. *Psykologisk Pædagogisk Tidsskrift*. Nr. 4.
- Brinkmann, S. (red.) (2010): Det diagnostiserede liv. Sygdom uden grænser. Klim

- Bro, K., Løw, O. & Svanholt J. (2009): Psykologiske perspektiver på intervention – i pædagogiske kontekster. Dansk Psykologisk Forlag.
- Dall Jørgensen, K. & Møller Sparre, A. S. (2008): Den narrative PPR-psykolog. Psykolog Nyt. Nr 13.
- Dyssegaard, C. m. fl. (2007): Specialpædagogik i praksis – et felt i bevægelse. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Egelund, N. & Tetler, S. (red.) (2009): Effekter af specialundervisningen. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Elmholt, C. (2006): Kategoriseringspraktiker – skabelse af problemforståelse og arbejdsstrategi. Psykologisk Pædagogisk Rådgivning. Nr. 5.
- Ertmann, B. m. fl. (2011): De mange veje. Følgeforskning til skoleudvikling vedrørende ”Mindre specialundervisning, styrket faglighed og øget rummelighed”. Teori og metodecentret, UCC.
- Frost, J. (red.) (2010): Evaluering i et dialogisk perspektiv. Dansk Psykologisk Forlag.
- Galagan, J. E. (1985): Psychoeducational Testing: Turn out the Lights, the Party’s over. *Exceptional Children*, Vol. 52.
- Guvå, G. (2001): Skolpsykologens rolltagende: overlæmning og hantering af elevvårdsfråger. Doktordisputats. Linköpings Universitet.
- Hart, S. (2009): En trendy diagnose – ADHD. *Psykolog Nyt*. Nr. 23.
- Hedegaard Larsen, I. (2010): Barnet bag diagnosen. Dafolo.
- Helgeland, I. M. (red.) (2002): Forebyggende arbejde i skolen. Psykologisk Forlag.
- Helsrtup Bonde, K. m. fl. (2010): Tester vi stadig i PPR? *Psykolog Nyt* nr. 10.
- Hermansen, M., Løw, O. & Petersen, V. (2004): Kommunikation og samarbejde – i professionelle relationer. Alinea.
- Hermansen, M. (red.) (2007): Læringsledelse. Løft til læring i skolen. Forlaget samfundslitteratur.
- Hertz, S. (2008): Børne- og ungdomspsykiatri. Nye perspektiver og uanede muligheder.
- Højholt, C. (1993): Brugerperspektiver. Forældres, læreres og psykologers erfaringer med psykosocialt arbejde. Dansk Psykologisk Forlag.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2010): Rådgivning. Traditioner, teoretiske perspektiver og praksis. 3. udgave. Gyldendal Akademisk. Oslo.
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (1995): Nettverk og økologi: problemløsende arbeid med barn og unge. TANO. Oslo.
- Levine, M. (2003): At kunne præstere. Når barnet ikke slår til i skolen. Dansk Psykologisk Forlag.
- Liljegren, B. (2001): Samspel för förändring. En konsultationsmodell för arbete med elever i svårigheter. Doktorafhandling. Lunds Universitet.
- Nielsen, B. (2003): Krav og forventninger til PPRs opgaveløsning. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. Nr. 6.
- Nielsen, L. R. (2008): Problematisk eller anerkendt? En diskussion af den problemfokuserede og den anerkendende tilgangs betydning for psykologens rolle i PPR. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. Nr.5-6.
- Nielsen, H. W. (2003): Den pædagogisk-psykologiske undersøgelse og vurdering. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. Nr. 6.
- Nielsen, H. W. (2005): Vi har også brug for et socialkonstruktivistisk udgangspunkt for den specialpædagogiske bistand. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*. Nr. 3.
- Rasmussen, J. (2003): Inklusion og eksklusion – om skolens rummelighed. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. Nr. 6.
- Rasmussen, O. V. (2001): Om udforskning af Pædagogisk Psykologisk Rådgivning – mod et børneperspektiv.
- Raven, J. (2002): *The Tragic Illusion: Educational Testing*. Oxford Psychologists Press.
- Schön, D. A. (2001): Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder. Klim.
- Schaarup, T., Christoffersen, M. H. & Kehlet, K. (2009): Den pædagogiske psykologiske vurdering – hvordan anvendes den og i hvilken grad? *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* nr. 6.
- Skaalvik, E. M. (2005): Specialpædagogisk kompetanse i en inkluderende skole. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. Nr. 3.
- Sørli, A-M. (2000): Alvorlige adferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. Praxis Forlag. Oslo.
- Undervisningsministeriet (2000): Vejledning om PPR. *Pædagogisk-psykologisk rådgivning*. Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 1.
- Øiestad, G. (2007): At give og tage imod kritik. Dansk Psykologisk Forlag.

Specialundervisningen – et dilemma mellem forvaltning af potentialitet og krav om inklusion



Folkeskolereformens forestillinger om et fagligt løft og elever, der skal blive så dygtige som de kan, producerer forventninger om, at elever i iagttages og normalitetsbedømmes ud fra evnen til at forvalte deres potentialitet. Når skolen samtidig forventes at være inkluderende får specialundervisning karakter af noget foreløbigt. I artiklen argumenteres for, at dette sker gennem kompenserende teknologier, der får til hensigt at genpositionere de ekskluderede som ønskværdige elever. De fem teknologier er: lærerarbejdet som guidning, følelsesarbejdet, anerkendelsen, struktur og diagnosticering. Teknologierne afspejler psykologiens og psykiatriens forskellige evner til at imødekomme konkurrencestatens forventninger til elevens forvaltning af sin potentialitet.

Af Bjørn Hamre, adjunkt, Aarhus Universitet

I denne artikel argumenterer jeg for, at folkeskolereformens nationale mål om at: *Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige som, de kan*¹ producerer et dilemma i forhold til skolens forpligtigelse til at være inkluderende². Skolen befinder sig således i et krydsfelt mellem på den ene side at skulle højne alle elevers faglige niveau og på den anden side efterkom-

me det, der er blevet kaldt 'viljen til inklusion' (Kristensen 2012). Alle elever skal kunne være en del af klassens og skolens fællesskab, og alle elever skal blive så dygtige som de kan. Udover, at eleverne således skal løftes fagligt produceres, med vendingen: 'at blive så dygtig som man kan' et skolemæssigt ideal om *altid at være på vej*, for du kan altid blive bedre. Det ideal korresponderer glimrende med tidens gængse politiske forestilling om borgeren som livslangt lærende. Når denne forestilling tilsættes 'viljen til inklusion' ekskluderes eksklusionen og positionen som: 'ikke-lærende' eller ikke-deltager. Tidligere var det fx legitimt at udtrykke, at nogle var 'ikke-egnede', og endnu tidligere var det fx i orden at kalde nogle mennesker for 'uduelige og ubrugelige'. I dag er eleven ophøjet til at være livslangt lærende, og forpligtes

- 1 <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Skoleledelse-og-styring/Nationale-maal-og-enklere-regler>
- 2 Med vedtagelsen af den såkaldte inklusionslov, blev specialbegrebet indsnævret, således at elever, der modtog mindre end ni specialtimer om ugen, fremover skulle inkluderes i den almene undervisning. Det drejede sig om næsten 49.000 elever, der herefter ikke længere skulle modtage specialundervisning (2012). (<http://www.folkeskolen.dk/511352/inklusionsloven-vedtaget-specialbegrebet-aendres-radikalt>).

på at forvalte sin potentialitet som læringssubjekt.

At sige at eleven er et læringssubjekt har i artiklen en særlig betydning, der afgrænser sig fra læring forstået som neutralt pædagogisk psykologisk fagbegreb. Med afsæt i den governmentality inspirerede uddannelsesforskning (fx Fendler 2001, Hultqvist 2008 og Popkewitz 2008), argumenterer jeg for, at læring *også* handler om en bestemt tidstypisk og normativ måde at iscenesætte eleven på ønskværdigt som skolesubjekt. Når jeg i teksten refererer til læringsduelige/ikke-læringsduelige elever, er det således fordi, at læring positionerer nogle bestemte forventninger til det at være elev, som blandt andet om nysgerrig, motiveret om kompetent. De elever, der ekskluderes til specialundervisning, er netop dem, der har svært ved at leve til skolens normative forestillinger om det at være lærende.

Dilemmaet mellem idealet om at være livslangt lærende og 'viljen til inklusion' producerer nogle bestemte forestillinger om eleven som pædagogisk subjekt i skolen. Når inklusion ophæves til ideal fordrer det nemlig at eksklusionen kun er midlertidig, og dette indebærer, at elever skal *genpositioneres* som deltagere og livslangt lærende i skolens almene fællesskab. Pædagogiske tiltag og metoder i specialundervisningen får derved en *kompenserende* funktion. De skal genpositionere eleven som læringsdueligt individ, og skal således i deres logik kompensere for noget, der ikke er der. Disse tiltag og metoder kan identificeres i sagsgangen når en elev indledningsvist opdages som problem i skolens almene

fællesskab og i det tværfaglige samarbejde, der pågår mellem skole, evt. specialskole, PPR og børnepsykiatrien. Med afsæt i et poststrukturalistisk analyseperspektiv kalder jeg disse tiltag og metoder for teknologier. Jeg vil således argumentere for, at disse kompenserende teknologier kan læses på tværs af sagsgangen og de mange institutionelle instanser i det tværfaglige samarbejde. Jeg går ikke ind i vurderinger af skolens og specialundervisningens konkrete organisering som fx undervisningsdifferentieringens betydning, men argumenterer for, at skolen befinder i et dilemma mellem forvaltningen af elevers potentialitet og kravet om inklusion, og at dette dilemma producerer nogle tværgående kompenserende teknologier, der kommer til udtryk i specialundervisningen, og som har til hensigt at genpositionere de problematiserede elever som læringsduelige subjekter.

De kompenserende teknologier, det drejer sig om i det følgende er: lærerarbejdet som omsorg, følelsesarbejdet, anerkendelsen, struktur og diagnostisering. Teknologierne har forskellige kapaciteter til at genpositionere eleven i skolen – eller i samfundet som helhed. Psykologien og psykiatrien iagttages jf. den poststrukturalistiske analyse som vidensregimer, der indtager konkurrerende positioner i konstruktionen af elever som afvigende med forskellige praktikker og teknologier til følge. Videnskabelig viden ses således ikke som uafhængigt, men som værende i en løbende konstruktion under indflydelse af de politiske og økonomiske rationalitetsformer. Psykologien og psykiatrien iagttages i artiklen som

bagvedliggende regimer, der får betydning for, hvor teknologierne får betydning for tilblivelsen af barnet som læring- og skolesubjekt.

Artiklen er disponeret således, at studiets empiri præsenteres i afsnittet: *Konstruktion af empiri og analyseobjekt*. Derefter introduceres analyseperspektivet i afsnittet *Kompenserende teknologier*, hvor også den poststrukturalistiske forståelse af subjekt og teknologi introduceres. De fem efterfølgende afsnit præsenterer teknologierne: I *Lærerearbejdets guidende funktion* ses lærerarbejdet som en særlig tidsty-pisk positionering af lærerfiguren, der udover at idealisere læring som begreb, repræsenterer en coachende og guidende måde at forholde sig til elevens vanskeligheder på. I *Følelsesarbejdet* behandles den måde, hvorpå elever i specialpædagogiske kontekster bearbejdes som følelsessubjekter gennem terapi-lignende teknikker, hvor bekendelse står i højsædet, når adfærd fortolkes som sårbar eller indadvendt. I afsnittet: Den anerkendende positionering af eleven, beskrives tendensen til at italesætte eleven i en bevidst positivitet, hvor elevens styrker og kompetencer positioneres i det pædagogiske arbejde, og hvor mere problematiske sider nedtones. Fælles for de tre teknologier er, at de søger at lede elevens arbejde med at tage ansvar for sig selv. I *'Behov for struktur' – den forklædte disciplin*, behandles idealiseringen af struktur og struktureret pædagogik, der har en disciplinerende og tilpassende funktion i forhold til skolens normalitetsforventninger. Dette ses særligt i forhold til elever, hvis adfærd fortolkes som impulsstyret, aggressiv eller udadreage-

rende. I afsnittet *Kend dig selv og din diagnose – om diagnosticering* behandles diagnosticering som den femte kompenserende teknologi, der også analyseres som en *psykiatriserende* teknologi, der leder eleven mod en erkendelse af sig selv som reflektivt biologisk individ, der på ny er parat til at indfri skolens forventninger. Afslutningsvis perspektiveres analysen med overvejelser om de rationalitetsformer, der præger forestillingen om genpositioneringen af eleven som ønskværdigt skolesubjekt.

Konstruktion af empiri og analyseobjekt

Studiet er baseret på en kvantitativ undersøgelse af 45 skolepsykologiske journaler fra perioden 2000-2010³. Journalerne er udvalgt med hjælp fra Børne- og Ungdomsforvaltningen i Københavns Kommune. For samme periode blev udvalgt 125 artikler fra hhv. Fagbladet Folkeskolen og Psykologisk Pædagogisk Tidsskrift. Disse havde til formål at perspektivere fundene i journalerne og er i analysen konstrueret som *skoledebatten* eller *den skolepsykologiske debat*. I journalerne indgår dokumenter, hvis funktioner groft kan inddeles i tre funktioner: 1) de *problemidentificerende*, dvs. pædagogiske elevbeskrivelser, notater, ansøgninger om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til elever med

3 Studiet er en del af en sammenlignende historisk analyse af skolens problemforståelse af elever publiceret i afhandlingen: Bjørn Hamre: *Potentialitet og optimering, Problemforståelse og forskellssætninger af elever – en nutidshistorisk analyse*. Institut for Uddannelse og Pædagogik 2012.

særlige eller vidtgående behov, 2) de *vurderende/legitimerende*, dvs. pædagogisk psykologisk vurderinger (PPV'en), børnepsykiatriske udredninger og øvrige professionelle undersøgelser (fx tale/hørekonsulenter) og 3) de *evaluerende og handlingsorienterede*, som specialundervisningens og specialskolernes elev- og undervisningsplaner.

I studiet er anvendt en tværgående læsning af dokumenterne med henblik på at søge efter fælles tematiseringer og problematiseringer. Mit formål med studiet har således ikke været at kortlægge sagsgange, men at kortlægge skolens periodetypiske elevkonstruktioner. Dette arbejde er forløbet i tre faser: *første fase*, hvor journalerne er blevet registreret for at udvikle tematiske ledetråde, *anden fase*, hvor ledetrådene er blevet anvendt til udvælgelse af artiklerne fra fagtidsskrifterne og *tredje fase*, hvor de to materialetyper er blevet sammenholdt og justeret med henblik udvikling af tematiseringer. Tematiseringerne er i tråd med en poststrukturalistisk inspireret tilgang blevet konstrueret som *teknologier*. Herfra er fem periodetypiske teknologier blevet fremanalyseret: lærerarbejdet som omsorg, følelsesarbejde, anerkendelse, struktur og diagnosticering (Hamre 2012, 172).

Hvordan kan en poststrukturalistisk tilgang informere en dokumentanalyse? I Järvinen og Mik-Meyers fordringer til en dokumentanalyse, som er inspireret af både konstruktivismen og interaktionismen, lægges op til en undersøgelse af analysegenstanden, der både er "flertydig, kontekstafhængig og forankret i social interaktion"

(Järvinen og Mik-Meyer 2005, 23). Forestillingen om fænomenets indre essens afvises. Poststrukturalismen efterlader ikke forskeren med ret mange konkrete redskaber til at foretage en journalanalyse, for diskursanalysen er snarere "et særligt perspektiv på verden", som forskeren kan vælge at operationalisere sin analyse efter (Nexøe Andersen og Koch 2007, 116). Ifølge den diskursanalytiske tilgang skaber sproget virkeligheden (Ibid, 2007, 117), og i den konstruktivistiske forståelse af dokumenter betyder dette, at dokumenter "gør noget" ved virkeligheden. Dokumenter er indlejret i en kontekst, fx i form af eksterne aktører og institutioner, og det er forskerens opgave at undersøge, hvordan dokumenter fungerer som handlingspotentiale i denne kontekst. Et centralt perspektiv i den konstruktivistiske dokumentanalyse er derfor, at dokumenterne ses som handlingsgenererende. (Mik-Meyer 2005, 67). I sagsgangen, fra skolens indledende opdagelse af elevens vanskeligheder, over den pædagogisk psykologiske vurderings videnskabelige legitimitet og den deraf følgende specialpædagogiske praktik, ligger således en proces, hvor dokumenternes positionering af eleven, generer bestemte handlinger og praktikker. På den baggrund forstår jeg journalen som en teknologi, som antager forskellige former afhængig af, hvilken kontekst (skole – specialskole) den indgår i og hvilket vidensregime (psykologi – psykiatri) den produceres i, og endelig er journalen karakteriseret ved selv at gøre noget ved sin kontekst, dvs. den er ledende for en bestemt praktik for individet og for måden, hvorpå individet konstruerer sig selv.

Kompenserende teknologier

I tråd med artiklens poststrukturalistiske analyseperspektiv, defineres teknologi som et begreb, der forbinder udøvelsen af magt med skabelsen af subjektivitet.⁴ Teknologier i skolen kan have forskellige funktioner; de kan fx have en inkluderende eller ekskluderende funktion i skolens normalitetsforestillinger. I denne artikel hævder jeg, at skolens teknologier i nutiden i særligt grad har fået en kompenserende funktion, og at dette har at gøre med på den ene side den betydning forvaltning af elevens potentialitet har fået i skolen (jf. eleverne der skulle blive så dygtige som de kunne), og på den anden side med de politiske og økonomiske fordringer om inklusion, der gennem de seneste 15 år har præget skolen og dens professionelle.

Mennesker skabes som subjekter på tre forskellige måder (Foucault 1982), gennem: 1) videnskabelige diskurser og regimer, 2) institutionaliserede adskillelsespraktikker og 3) selvteknologier. I den poststrukturalistiske analyse er forskerens opdrag er, at afdække, hvordan disse subjektiveringer konstitueres i videnskabelige, institutionelle og historiske kontekster. Skodderne mellem de forskellige subjektiveringsformer er ikke vandtætte. Den første måde, som Rabinow benævner 'videnskabelig klassifikation', idet han her fanger, at ulige videnskabelige discipliner konstituerer mennesker som videnskabelige objekter, der fx kan beskrives i undersøgelser og tillægges universelle værdier, hvorved de forbindes sig til adskillelsespraktikkernes in-

stitutionelle og sociale praksisser (Rabinow 2010, 8). Disse praktikker normaliserer, stigmatiserer, ekskluderer og skaber individet som institutionelt objekt. I deres konsekvens betyder de, at subjektet adskilles fra andre eller i sig selv (Foucault 1982, 208). Hvor de første to former positionerer subjektet i en passiv objektivering (Rabinow 2010, 10), så beskriver den tredje subjektiveringsform en aktiv proces, hvorigen mennesker skaber sig selv som subjekter gennem selvteknologier, der involverer den enkeltes arbejde med sig selv som frit subjekt.

Skolepsykologien kan tjene som eksempel på de tre subjektiveringsformers sammenhængende virkningsmåder. Skolepsykologien fik sin opkomst i skolen som et vigtigt vidensregime i skolen, der kunne løse de differentieringsproblemer skolen stod overfor i første fjerdel af 1900 tallet (Ydesen, Hamre og Ydesen 2013, Bendixen 2006). Som vidensregime formidlede og legitimerede skolepsykologien en række adskillelsespraktikker gennem teknologier såsom intelligenstestning, differentiering og individualisering. Senere formidlede skolepsykologien nye indsigter såsom betydningen af selvdisciplin og det at være reflektiv og socialt kompetent (Hamre 2012, 46). Som selvteknologier virkede de som nye orienteringsmåder for eleverne i skabelsen af sig selv som subjekter.

Til at forstå nutidige teknologiers betydning i skolen har Krejsler introduceret "formaterende teknologier" (Krejsler 2002, 2008, Krejsler et al. 2009). Med denne diskettmetafor understregedes teknologiernes subjektiverende virkning på personligheden.

4 Note her med henvisning til Dean m.fl.

Det ses fx når moderne pædagogik i skolen iscenesættes som selvbestemmelse, men fungerer i kraft af pædagogiske individualiseringsspil, hvor såvel lærere som elever må formatere sig i forhold til personligt forankrede læringsstile (Krejsler 2002, 2008). De sociale teknologier betyder fx, at skolens krav internaliseres som elevens eget valg. Teknologierne virker således, ifølge Krejsler, organiserende for elevernes skabelse af subjektivitet i et forhold mellem frihed og kontrol (Krejsler 2009). Mange af disse teknologier styrer klasserummet, men på en ikke-italesat og naturaliseret måde, der gør dem virkningsfulde som en skjult form for magtudøvelse (Krejsler et al. 2009, 74).

Når jeg hævder, at skolens teknologier får en *kompenserende funktion*, betyder det, at teknologierne befinder sig mellem forskellige rationalitetsformer i skolen, der på den ene side har til hensigt at optimere individet (så det bliver så dygtigt som det kan) og på den anden side har til funktion at stille forskellige teknologier til rådighed, der skal inkludere og optimere de ekskluderede. Til forskel fra tidligere, hvor intelligenskvotienten afgjorde elevens duelighed eller mangel på samme, så er skolens motto i Konkurrencestatens tidsalder blevet at alle skal blive så dygtige som de kan. Som det er blevet hævdet, så har 'Viljen til inklusion' elimineret eksklusionen (Kristensen 2010).

Lærerarbejdets guidende funktion

Pædagogikkens kompenserende betydning er tæt forbundet med forandringerne i udøvelsen af lærerens autori-

tet. Pædagog- og lærerarbejdets forandringer i de seneste årtier er blevet analyseret som et skifte fra en formynderrolle til, at vi befinder os i personskabets æra, hvor differencen mellem læreren og den lærerende er blevet ophævet (Schmidt 2005, 2006) med den effekt, at pædagogisk arbejde ender med at blive kompetenceudvikling. Den almene dannelse er blevet analyseret som ophævet til fordel for forskellige former for selvdannelse, hvor individet nu skaber sig selv (Hammershøj 2003). Tilsvarende har socialpsykologisk forskning hævdet generelle forandringer i autoritetsrollen fra en rollebaseret til en personbaseret autoritet, hvor ledelse fx funderes på lederens personlige kompetencer (Visholm 2004, 84). I forhold til lærerens rolle indebærer dette, at autoriteten i 1990'erne og 00'erne fungerer ved, at læreren etablerer et forhold til elevens selvforhold (Herman 2007; Øland 2007), hvor fx eleven inviteres til at dele personlige og faglige overvejelser med læreren.

I 2000'erne har positioneringen af eleven som frit subjekt bevæget lærerrollen mod en konsulentlignende funktion, der forpligtes på at lede eleven til selvledelse (Øland 2007). Det ses af en omfattende brug af kontrakter, som forpligter eleverne i faglige og personlige udviklingsprojekter. Læreren bliver derfor konsulent og vejleder – både i forhold til den faglige udvikling og i forhold til elevens selvforhold. Det betyder, at læreren spiller en langt mere tilbageset rolle i konsulentfunktionen: "Konsulenten er reagerende på elevernes udfald om indhold og form, hvorimod læreren er agerende." (Øland 2007, 271).

Denne konsulterende, guidende funktion ses i dokumenterne fra de skolepsykologiske journaler. I journalerne positioneres lærerarbejdet i en guidende og coachende relation til eleven, der befinder sig i en art kompensatorisk selvarbejde. Denne funktion optræder parallelt med lærerarbejdet mere tilpassende, normaliserende funktioner. Spændingsfeltet illustreres i en handleplan for en elev i normalskolen, der modtager specialundervisning, hvor målet med elevens læring beskrives således:

“Evaluering af handleplan: På baggrund af de problemer () har vi siden skolestart arbejdet ud fra en overordnet målsætning om, at indføre Y i den almene skolekultur, der hersker på XXX Skole. For Y har det først og fremmest omhandlet at lære: 1) at komme ind til timerne når klokken ringer, 2) at sidde stille i timerne, 3) at udvikle sine sociale kompetencer, 4) at kunne arbejde selvstændigt uden massiv voksenhjælp. For at stimulere disse evner, har vi måttet opdrage utrolig meget på Y”.

Med opdragelsesbegrebet, som ellers ikke forekommer eksplicit i journalerne, bliver den voksne i kantiansk forstand overbringer af samfundets normer og værdier. Men målet er ikke blot tilpasning, men formning af selvstændighed i et arbejde med elevens potentialitet som subjekt. Handleplanen er udtryk for et kontraktligt forhold og konstituerer, som Øland har gjort opmærksom på, en pligtration mellem lærer og elev, der positionerer læreren som konsulent og eleven i en afhængig-

hed af læreren (Øland 2007, 278). Læreren må træde frem som coach og guide i elevens læringssituationer, der ellers kan opleves som komplicerede. Det ses i dette pædagogiske notat fra normalskolen, der også drejer sig om eleven i eksemplet ovenfor⁵:

“I hvilke situationer er det Y har brug for en voksen for at klare skoledagen: I plenum /klassesamtaler har Y brug for en voksen til at fastholde sin opmærksomhed på de fælles ting der foregår. Den voksne skal forklare/ oversætte, hvad der foregår og uddybe begreber som Y ikke helt forstår. () I forhold til kammerater har Y brug for en voksen til at guide sig og sørge for at hun får relationer til mere end nogle få.

(...). Hun har brug for at få gentaget kollektive beskeder, da hun ikke umiddelbart responderer på dem. Man skal særskilt fortælle hende hvad hun skal og sørge for at få øjenkontakt med hende. På ture har Y brug for en voksen, der går med hende i hånden, så hun ikke går sine egne veje.”

Voksenfiguren – i dette tilfælde støttepersonen – træder frem som kompensatorisk guide i forhold til strukturer og situationer, der opleves kaotiske. Det pædagogiske arbejde vinder autoritet ved at mestre relationer og at kunne oversætte mellem individet og fællesskabet. I eksemplerne balanceres lærerarbejdets fordringer mellem disciplinering til tilpasning og positionering

5 Eleven i det citerede dokument modtager specialpædagogisk bistand.

af eleven som frit og selvstændigt individ. Guiden som figur optræder i konteksten af friere undervisningssituationer og sociale situationer, hvor opdraget bliver at reducere graden af kompleksitet for problematiserede elever.

Magtudøvelsen foregår anderledes end tidligere i relationen til eleverne. I journalerne ses dette gennem den professionelle coachende og guidende relation til eleverne, der er karakteriseret ved at være en "venlig magtudøvelse" (Bartholdsson 2009), hvor både lærer og elev er underlagt en følelsesdiskurs, som indebærer, at eleven må være beredt på at træde frem som følelsessubjekt i at arbejde med 'at blive sig selv' for at kunne fremstå vellykket i forhold til skolens normaliseringsmagt. Dette arbejde foregår i et samarbejde med en ny type lærerrolle. 'Det er en lærer, som i modsætning til tidligere tiders' lærer i demokratisk ånd og på en omsorgsorienteret og venlig måde møder individuelle børn 'i dag' i skyggen af deres forældre, jævnaldrende og den generelle samfundsudvikling" (Bartholdsson 2009, 190).

Som journalerne i dette afsnit har vist, fungerer også det specialpædagogiske arbejde med eleverne som en kompenserende teknologi, der tager højde for elevens ekskluderede position og søger at genpositionere hende i de lærendes fællesskab. Eleven subjektiveres af læreren til at drage omsorg for sin læring. Det foregår i et samarbejde, hvor begge forpligtes på arbejdet med elevens selvforhold, hvor eleven inviteres og forpligtes til ledelse af sin potentialitet. Lærerens magt er her ikke blot den disciplinære formynder, men leder til forløsning af potentialitet gennem

omsorg og personlig vejledning. Den bløde form for magtudøvelse positionerer og forpligter eleven som fri og ligeværdig samarbejdspartner, og som et lille voksensubjekt er i stand til at navigere i forhold til de rammer og mål, der opstilles i de mange udviklings-, undervisnings- og elevplaner, der indgår i skolen og i specialundervisningen.

Følelsesarbejdet

Skolen og daginstitutionen er blevet følelsesbearbejdere. I deres observationsbaserede forskning i daginstitutioner har Bundgaard og Gulløv beskæftiget sig med, hvordan sociale kategorier bringes i anvendelse, når det drejer sig om tolkning af adfærd. Det vises, hvordan evnen til at kunne udtrykke sig om følelser bliver vurderet som vigtig social kompetence, og at det at kunne verbalisere følelser indgår i vurderingerne af børns adfærd. Trin-for-trin anvendes fx som metode at arbejde med børnenes følelsesartikulation (Bundgaard og Gulløv 2008, 114). I mine analyser af journaler og artikler ses følelsesarbejde som en måde at lede eleverns normativitet, dvs. en måde hvorpå børnene bliver til som elever. Følelsesarbejde er i skolen blevet en kompenserende teknologi, der virker, der virker foreskrivende i kraft af særlige teknikker.

Problematisk adfærd identificeres i termer som: flakkende adfærd, manglende selvværd, følsom, sårbar, nærtagende etc. Problemer af den karakter spottes allerede i børnehaven som den førskolemæssige kontekst, hvor problemerne søges forebygget. Billedet af det skrøbelige elevsubjekt genkendes i sko-

leudtalelser, hvor det at have problemer med sit selvværd indgår i en elevbeskrivelse, hvor der søges om støttetimer til en elev i en klasse (Hamre 2012, 185). For disse elever, som man kan kalde for *de følelsesmæssigt positionerede elever* gælder det, at positioneringen forbindes med en række selvbegreber: selvværd, selvindsigt og selvtillid. Der tegnes et billede af elever, hvor temaet selvværd er i fokus i forskellige aftapninger, hvor adfærden ikke blot er et problem for eleven selv, men træder frem i en samlet forståelse af elevens egnethed i normalskolen. Selvom der tages udgangspunkt i faglige problemstillinger, så bliver trivsels- og følelsesmæssige temaer medlegitimerende, når elever henvises til PPR. Psykisk sårbarhed bliver i det skolemæssige regi et problem, fordi eleven ikke synliggør sig i en subjektivering, hvor læring er blevet et med demonstration af nysgerrighed, lyst og trivsel. Inspireret af Foucaults analyser af selvledelsesteknikker i antikken, ses i skolen et *kend-dig-selv imperativ*, som er forudsætningen for at praktisere selvledelse, men som eleven, der er i problemer med sine følelser ikke formår at efterleve (Foucault 1985). Kend-dig-selv imperativet indbefatter, at eleven desuden forventes at realisere sin potentialitet, dvs. at blive til som ønskværdigt lærende subjekt, hvilket rummer forestillinger om at være motiveret, nysgerrig og positiv som elev. At ville udfolde sin potentialitet er afgørende, hvis risikoen for eksklusion fra skolens sociale og faglige fællesskab skal elimineres. Det sårbare subjekt træder frem som en modsætning til det lærende subjekt, der positioneres i sko-

len. For det lærende subjekt skal besidde robusthed og magte fleksibilitet, ellers må det arbejde med sin potentialitet som følelsessubjekt.

Specialundervisningen og specialskolerne søger at genpositionere eleverne som egnede skolesubjekter gennem kompenserende følelseteknologier i undervisningsplanlægningen og i didaktikken. Gennem reflektive praktikker som fx dialoger og elevplaner arbejdes med udvikling af elevernes følelsesliv. Specialskolernes elevplaner viser, hvordan der arbejdes med at transformere elevens personlige udvikling. Her er arbejdet med selvet centralt: det er fx positivt, hvis eleven har selvværd, selvtillid og selvindsigt. Det sidste er vigtigt i forhold til målgruppen; elever med udviklingsforstyrrelser. Arbejdet med sociale færdigheder kan foregå fx ved brug af et følelsemeter og i elevplanen gennem individuelle mål under punktet: Følelsesmæssig udvikling og selvindsigt. Betydningen af selvindsigten kommer fx i spil, når en eleven skal forholde sig til sin diagnose, og de vanskeligheder elevens former for adfærd kan give:

“X er meget tænksom og reflekterende over det, der foregår omkring ham. Han spørger til andres handlinger, og hvordan han skal forstå den måde, andre siger eller gør noget på. Desuden giver han udtryk for, at han ikke selv har nogen fornemmelse af eller nogen idé om det, og han spørger, fordi han ikke forstår det. I 1:1 situationer er X ligeledes meget reflekterende og motiveret for at tale om og forholde sig til sine egne tan-

ker og følelser og høre og spørge om andres.”

Elevsjektet positioneres på specialskolen som et bekendende subjekt, der må foretage et selvarbejde i sin udvikling som følelsessubjekt. Der arbejdes i det hele taget med udviklingen af elevernes følelsesliv, hvilket fremgår i flere af handleplanerne: 1) “X har meget svært ved verbalt at give udtryk for sine følelser eller at fortælle, hvad han bliver glad over, hvad der kan gøre ham ked af det, hvad han godt kan lide at lave osv.”, 2) “X er god til at mærke efter, og sige fra, når han ikke magter mere”, og 3) “Kan fortælle om indre følelser () Har i visse situationer forståelse for at andre har følelser.” Det at kunne verbalisere sine følelser takseres højt. Af dokumenternes problemforståelser ses det, at bevidsthed om eget følelsesliv og det at arbejde med sin potentialitet er afgørende for at fremstå som vellykket. Det handler ikke blot om normalisering til skolenormer. At kunne verbalisere følelser betyder, at eleven er på rette spor og kan positionere sig som dueligt skolesubjekt.

Tematiseringen af følelser i skolen er en individualiseret måde at problematisere pædagogiske problemstillinger på. Følelsernes betydning har at gøre med den tilsvarende betydning sociale kompetencer har fået i skolen. Her er ikke tale om tidligere perioders vægtning af fællesskab og solidaritet i klasserummet, snarere om at skolen vægter en *socialiseret individualitet*, hvor det er den enkeltes kompetence til at agere i det sociale rum, som er det centrale (Hamre 2012, 189). Med følelser-

nes tematisering i skolen og med de praktikker, der ledsager dem, er der skredet til intimisering af, hvad det vil sige at være skolesubjekt. At klare sig i skolen gøres til et personligt udviklingsprojekt med læreren eller støtte-læreren i rolle som guide og coach. Ikke at beherske og kunne transformere følelsesmæssige problemer risikerer at blive problematiseret som mislyk-kethed i kend-dig-selv imperativets lo-gik, der fordrer følelsesmæssig selvle-delse. Som teknologi fungerer følelses-arbejdet kompenserende for de ekskluderede elever, der i specialundervisningen søges genpositioneret som vellyk-kede skolesubjekter. Følelsesarbejdet kan ses som en blød magtteknologi, der appellerer til elevens eget ønske om at formes og blive til som ønskeværdigt skolesubjekt.

Den anerkendende positionering af eleven

“Vi mennesker har brug for at være en del af noget større. Derfor er det vigtigt, at eleven mødes med anerkendelse og forventninger i skolen. Anerkendelsen er udtryk for en grundlæggende menneskelig respekt, mens lærerens forventninger indirekte fortæller eleven, at han både betyder og kan noget.”, udtalte lektor fortæller lektor Hans Henrik Knoop i et interview i folkeskolen (Stanek, FS 24, 2007, 10).

I skoledebatten legitimeres anerkendelse ofte som vejen til mere trivsel og bedre læring. Det italesættes i forbindelse med elevens trivsel Citatet er en del af en beskrivelse af et elektronisk evalueringsredskab, der har til formål

at understøtte elevens trivsel i skolen, og som bygger på positiv psykologi. Anerkendelse figurerer i samspil med andre plusord som begreber, der er vanskelige at modargumentere og derfor fungerer stærkt legitimerende. Fx ses anerkendelsesbegrebet også i sammenhæng med inklusionsbegrebet. Både i skoledebatten og i den skolepsykologiske diskussion ses anerkendelse som svar på underkendende og individfokuserede problemforståelser. To psykologer i en PPR skriver fx: "Den mest åbenlyse forskel ved en nuanceret, ressourceorienteret beskrivelse er, at den kan have positive konsekvenser for elevens selvforståelse" (Rosenfelt Holst og Senger Madsen FS 6, 2010, 27).

Anerkendelse er en kompenserende teknologi, der har sammenhæng med den nye måde, som eleven positioneres på som individ i 2000'erne. Et gennemgående træk i mange af journalerne er, at dokumenternes disponering minimerer det problemorienterede og maksimerer det anerkendende blik på eleven som en aktør med kompetencer, potentialer, positive personlige egenskaber (fx kærlig) og ressourcer. Eleven beskrives i en anerkendende optik, uden at anerkendelse eksplicit bringes i spil som begreb.

Eleven fremtræder i journalerne i en anerkendende positionering i skolens dokumenter. De kan tage udgangspunkt i beskrivelsen af elevens karakter, som her: "Han var en glad og charmerende dreng, men han havde store problemer i klassen såvel fagligt som socialt". Anerkendelsen ses som en måde, hvor problemer trækkes frem og synliggøres, men indkapsles i positivt ladede beskrivelser, der har til formål

at konstruere mere nuancerede elevbeskrivelser, hvor hensigten er, at problemet kun skal være en del af et helhedsindtryk. Det handler om at møde eleven "der hvor han er" – dvs. som selvstændigt subjekt og takle hans problemer derfra.

Kompetenceforståelsen og positioneringen af eleven er gennemgående i dokumenterne fra specialundervisningen og specialsolerne. Udover at de elevplaner, der anvendes begge steder, er meget strukturerede dokumenter, så er det anerkendende perspektiv iøjnefaldende. Elevplanen er på en gang meget anerkendende og meget kravstættende i forhold til subjektet, dvs. det rummer en dobbelthed mellem frihed og forpligtelse. Eleverne beskrives fx gennem et blik på deres kompetencer: "Kompetencer: X er engageret og motiveret for at samtale og lære at forstå, hvordan vi påvirker hinanden i forskellige sociale interaktioner, X er god til at lytte og til at snakke og reflektere 1:1." Længere nede i samme dokument beskrives de problemfelter der findes, men der findes ikke et specifikt punkt, der hedder problemer. I elevplanen fra folkeskolens specialundervisning ses eleven som grundlæggende kompetent, idet det konkret handler om at se muligheder frem for begrænsninger i elevens handlinger:

"X har kæmpet fra første dag. Han vil rigtig gerne det her. () en dreng, der kan og vil mange ting. Han er en god kammerat overfor de andre børn i huset. X er god til at give de andre børn råd og er god til at tage imod råd fra andre. Han er blevet

bedre til at slappe af og komme ned i tempo”.

Målene formuleret fra barnets perspektiv:

“Mål 1: Jeg skal sige ja til det der skal ske”, “Mål 2: Jeg skal sige ‘pyt med det’, når noget går mig imod”, “Mål 3: Jeg skal lave mine opgaver i skolen, på fritidshjemmet og hjemme”, Mål 4: Jeg skal bede om hjælp, når det er svært.”

Barnet positioneres som i elevplanen selvstændigt subjekt, hvis ressourcer er i fokus, men ledes og styres samtidig i retning af bestemte former for kompetencer, hvor magtudøvelsen forbinde disciplinering og frihed. Åkerstrøm Andersen hæfter sig netop ved den sociale kontrakts transformativ karakter, hvor målet er, at den enkelte transformerer sig selv fra passiv til aktiv. “Kontrakten forpligter altså til en bestemt form for frihed til klienten. Kontrakten forpligter til en oversættelse af pligten til frihed i en forholden sig til sig selv som fri.” (Åkerstrøm Andersen 2006, 124). Elevplanen kan ses som en social kontrakt, der placerer eleven i et forhold mellem forpligtelse (gennem kontraktlige forventninger) og frihed (gennem positioneringen som selvstændigt subjekt), et forhold der medfører, at selvet mægtiggøres i answeret for sin udvikling (Åkerstrøm Andersen 2006). Elevplaner vidner om denne måde at positionere eleven på, hvor udgangspunktet er en tro på realiseringen af elevens indre potentialer, dvs. en transformationsproces, som det er kontraktens formål som selvteknologi at forvalte.

Anerkendelse er tæt forbundet med den tidstypiske tematisering af læring; eleven ses som er et aktivt subjekt, der ansvarliggøres gennem en tro på egen formåen, kræfter og evner til at skabe sig selv som elev. I integrationens æra blev den ekskluderede elev gennem problemforståelser subjektiveret ind i en blindgyde, hvor vejen tilbage var lukket. Her byder den anerkendende tilgang en åbning, hvor elevens potentialitet som subjekt stadig er i spil, også efter eksklusionen. Det sker gennem en selvledelse, der forbinder anerkendelsen med lignende positive begreber som læring, lyst og trivsel, der leder eleven ind i en ansvarlighed for sin livsføring.

‘Behov for struktur’ – den forklædte disciplin

I skoledebatten optræder struktur som tidstypisk svar på de problemer, som projektarbejdet og de løsere undervisningsformer fortolkes at have efterladt. Klasseledelse ses fx som det, der kan opretholde den ro og orden i klasserummet, som er så nødvendig, hvis tidens løsen: *læring* skal kunne opnås. I Folkeskolen positioneres struktur og ledelse fx som svar på uro, manglende lærerstyring eller koncentration, og som en løsning, der fremmer læring, som her i interview med professor Per Fibæk Laursen: “Læreren skal have en begrundet struktur for undervisningen. Han skal vide, hvad der er meningen med det, han sætter eleverne i gang med. () Læreren er den, der skaber stemning, rum og struktur i klassen. Arbejds klimaet og samtalekulturen er en del af det, og læreren har ansvar for, at man tager individuelle hen-

syn” (Lauritsen og Persson Aisinger, FS 20-tema, 2006 (særnummer), 27). Det er dog ikke tilbagevenden til den sorte skole, for det fremgår af debatten, at struktur og ledelse ikke er i modsætning til en anerkendende tilgang til eleverne (Hamre 2012, 183).

Struktur begrundes i journalerne som en særlig indsats for bestemte elever, og struktur er ud over en bestemt måde at beskrive den specialpædagogiske indsats på, også en kompenserende teknologi rettet mod børn, hvis adfærd af forskellige grunde fortolkes problematisk. Struktur figurerer i problemforståelserne i tre betydninger: a) som et problem, når den ikke er der, b) som et behov den enkelte elev kan have og c) som særlig pædagogisk tilgang til eleverne, dvs. som et svar på pædagogiske problemer og udfordringer. Struktur som løsning drejer sig om organiseringen af det pædagogiske miljø på en måde, der lægger vægt på faste rammer og tydelige krav. Som løsning og kompenserende formaterende teknologi optræder struktur i forbindelse med tre grupper af problematiserede elever, der hhv. beskrives som: 1) aggressive/impulsstyrede, 2) skrøbelige/sårbare, 3) højt begavede – ofte at der tale om elever, der har modtaget en diagnose. Struktur og forudsigelighed bringes her i spil som metoder til at hjælpe elever, der fx er diagnosticeret med ADHD (se fx Hamre, 2012, 181). De tre grupper af elever ses i problembeskrivelserne i de pædagogisk psykologiske vurderinger, hvor der tales om: “at have svært ved kravssituationer”, at eleven “reagerer voldsomt på nye tiltag”, eller om at sige noget “grænseoverskridende til læreren eller til de

andre elever”. Vanskeligheder beskrives som et spørgsmål om: “at tilpasse sig det sociale felt” og som: at befinde sig i “konfliktfyldte situationer” (Hamre 2012, 181).

Struktur positioneres som løsning af nogle pædagogiske forhold, der i tilknytning til den moderne skolens sociale organisering og de undervisningsaktiviteter fremstår som komplekse. Her er det fx en beskrivelse af, hvordan undervisningens organisering og det sociale samspil gør det kompliceret for en dreng:

“X har fortsat svært ved at rumme sceneskift, det at der skal ske noget andet end det, han selv har lyst til eller er indstillet på. I de situationer forbereder støttelæreren X på det, der skal ske og forsøger at tilpasse sig undervisningssituationen, så X så vidt muligt deltager” (pædagogisk notat fra skole).

Her analyseres problemet ikke som mangel på disciplin, men som det selvstændige subjekts vanskelighed ved at rumme den moderne skoles sceneskift. Svaret på vanskelighederne beskrives som behov for struktur. Hvor de manglende rammer er problemet, så bliver strukturen løsningen, det ses fx i følgende pædagogiske notater fra skolen:

“brug for struktureret miljø”, “brug for tydelig og forudsigelig hverdag”, “der skal arbejdes med hans temperament, og fokuseres på hans evner til relationsdannelse og forståelsen af at man værner om sine venner og kammerater”.

“Har ekstrem brug for fast struktur i dagligdag, Skoledagen skal være struktureret, for han trives med at kunne overskue, hvad der skal ske. Elsker rutiner og faste rammer, ‘Arbejder helst alene’. ‘Trives bedst i overskuelige, tydelige, forudsigelige, strukturerede og faste rammer’”

I det første eksempel er eleven objekt for en faglig og personlig udvikling, hvor elevens behov søges defineret. Andet eksempel viser, hvordan struktur positioneres med forståelsen af eleven som selvstændigt reflekterende subjekt, der må formodes selv at have givet udtryk for, at han ‘elsker rutiner og faste rammer’. Positioneringen af eleven som frit individ fungerer som bekræftelse af disciplinærmagtens funktion, der muliggør sanktioner, når elever ikke positionerer sig som de frie selvstændige individer, de er tænkt som.

Hvad kan struktur som kompenserende teknologi? Til forskel fra de i nutiden delvist negativt ladede begreber opdragelse og disciplin, så kan struktur lettere legitimeres som en pædagogisk metode, der også varetager elevens behov. I journalerne ses det, at eleverne er objekter for en disciplinering og tilpasning, uden at ordet opdragelse siges højt, derimod positioneres eleverne som nogle ‘der har lyst til’ eller ligefrem ‘elsker struktur’. I forhold til følelsesarbejdet som teknologi er struktur en ‘hårdere’ form for magtudøvelse, hvor elever, der ikke lader sig føje gennem følelsesbarometre, elevplaner eller konfliktløsningsmetoder, men mere effektivt må tilpasse sig gennem

en disciplinering iklædt den pædagogiske legitimering: behov for struktur.

Kend dig selv og din diagnose – om diagnosticering

Nikolas Rose har argumenteret for, at den øgede tendens til at den øgede diagnosticeringstrang i samfundet er udtryk for, at forstyrrelser, der tidligere lå på normalitetens grænse, i stigende grad opfattes som sygelige (Rose 2010, 52). Tendensen til diagnosticering skal derfor hverken tages som udtryk for, at der reelt er kommet flere diagnosticerede til, eller at lægerne er blevet bedre at opdage diagnoserne, men altså en psykiatiseringstendens, der betyder, at samfundets institutioner og professionelle i højere iagttager mennesket ud fra et biologisk blik, frem for det psykologiske blik, der i første halvdel af det 20. århundrede dominerede synet på menneskets anormalitet. I nutiden betyder det, at det enkelte menneske subjektiveres ind i et biologisk blik på sig selv og sin eksistens (Rose 2010).

I tråd med artikelens teoretiske perspektiv, så kan diagnosticeringen ses som en kompenserende teknologi, der griber ind der hvor psykologiens blødere teknologier: det omsorgsfulde lærerarbejde, følelsesarbejdet og anerkendelsen ikke er tilstrækkeligt til at positionere den ekskluderede elev som normalt skolesubjekt. I skoledebatten forekommer diagnose og diagnosticering kun sporadisk – i hvert fald når det gælder overskrifterne i Fagbladet Folkeskolen. Når det perifært træder frem er fx i reportager, der belyser de pædagogiske fordele, der kan være ved at en lærer selv har en diagnose.

I den skolepsykologiske debat, som den kommer til udtryk i Psykologisk Pædagogisk Tidsskrift kan iagttages tre forskellige positioner (Hamre, 2012, 204): 1) i en position, der har selvfølge- liggjort diagnosen som skolepsykologi- ens og skolens forståelsesramme af ele- ver, der har bestemte typer af proble- mer, 2) i en dekonstruktivistisk positi- on, hvor diagnosen ses som et fæno- men, der i virkeligheden afspejler sam- fundets og skolens indsnævrede nor- malitetsopfattelse, og hvor diagnosen kritiseres for at være en individualise- ring (personliggørelse) af problemerne og 3) en integrerende position, der trods erkendelsen af diagnosens muli- ge stigmatiserende virkninger, opfatter den som nødvendig del af et helheds- billede i samarbejdet mellem skolen, de pædagogisk psykologiske rådgivnin- ger og børne- og ungdomspsykiatrien, men hvor en kritisk distance bør være en del af de professionelle problemfor- ståelser.

Hvad angår dokumenterne i journa- len, så fungerer den psykiatriske ud- redning i processen som den endelige videnskabelige legitimering af skolens eksklusionsproces: fra den indledende udpegning af elevens adfærd som pro- blematisk i skolen, over skolepsykolo- giens vurdering til udredningen i bør- nepsykiatrien. Udredning af eleven i børnepsykiatrien er dels en proces, hvor barnet diagnosticeres, men illu- strerer samtidig dokumenters hand- lingsorienterede karakter, idet udred- ningen indeholder en afledt praktik for skolen, eleven og i visse tilfælde også for forældrene. Særligt i specialskoler- nes elevplaner ses diagnosticeringens betydning som kompenserende tekno-

logi. Her positioneres eleven i en aner- kendende tone med mulighed for at opnå selvindsigt såsom kendskab til egne følelser, social- og handicapforstå- else.

Jeg argumenterer for, at eleverne på specialskolen positioneres som lærende i et selvarbejde med deres diagnoser – og derved i et arbejde med sig selv som biologiske subjekter. Kend-dig-selv og din diagnose er i denne sammenhæng imperativet, som eleverne subjektive- res ind i. Det sandsynliggøres gennem materialets mange typer af selvteknol- ogier, der indgår i specialskolens praktik som fx pædagogiske handlepla- ner, arbejdet med faget handicapfor- ståelse og materiale som fx "Aspergers syndrom – hvad betyder det for mig".

Specialskolens elevplan viser be- stemte måder, hvorpå eleverne positio- neres i forholdet til udviklingsforstyr- relsen. Fx når det drejer sig om, hvor- dan handicappet tænkes ind i skolens elevplan og curriculum, hvor handicap- forståelse fx indgår i faget socialfag. Eller når det gælder vejledning af ele- ven i forhold til syndromet og elevens selvforståelse i forhold til syndromet. Det kommer konkret til udtryk i arbej- det med handicapforståelse i faget so- cialfag:

“Vi vil arbejde med emnet handi- capforståelse som et tema for at hele gruppen ikke blot får et indblik i eget handicap, men også en mulig- hed for at få et indblik i, hvordan autismen kommer til udtryk hos de andre elever i gruppen. I den forbin- delse vil vi forsøge at konkretisere de begreber, som er knyttet til ele- vernes handicap, og den måde hvor-

på autismen ofte viser sig i tanker og adfærd. () Derudover er det vores ide, at drengene ud fra en bred vifte af udsagn omhandlende "autismetypiske" tanker og adfærd, skal finde frem til, hvordan deres egen autisme kommer til udtryk. Endelig er det vores håb, at hele forløbet kan afsluttes med, at drengene laver deres egen planche, og på den baggrund præsenterer dem selv for resten af klassen".

Hvordan skaber det diagnosticerede subjekt sig selv gennem selvteknologierne? I eksemplet er der tale om en tilrettelæggelse, hvor eleven ikke disciplineres i en objektgørende forstand, men søges bevidstgjort gennem inddragelse i et pædagogisk forløb og positioneringen som subjekt, der har indsigt i syndromet og er i stand til at træde i karakter som normal skoleelev med egen planche og præsentation af handicappet for holdet.

På specialskolen arbejdes med at udvikle handicapforståelse på et individuelt plan og hertil anvendes en pædagogisk handleplan, hvor der arbejdes med sammenhængen mellem handicappet og nødvendigheden af hjælpemidler, såsom sociale historier, hvis handicappet fx er autisme. Til udvikling af de sociale færdigheder anvendes fx sætninger a la "Jeg skal øve mig i ikke at afbryde" og bonusmærker undervejs, der bruges som belønning med en aktivitet, som eleven har været med til at vælge. Blandt elevernes individuelle mål nævnes ofte større selvindsigt i forhold til diagnosen og nogle gange øget bevidsthed om fremtoning, kropspleje og fremmødevaner på skolen.

Gennem materiale om de enkelte diagnoser arbejdes på at styrke elevens selvværd, selvindsigt og diagnosens konkrete betydning for eleven. Handleplanen er en del af den institutionelle logik, og som sådan en pligt for den enkelte elev, men samtidig en måde, hvorpå eleven tænkes at subjektivere sig som frit individ.

Diagnosen er noget eleven positioneres til at arbejde med. Et andet eksempel på de nævnte selvteknologier er materialet: "Aspergers syndrom, hvad betyder det for mig?", som viser, at barnet/eleven netop positioneres som subjektet med potentiel indsigt i sine vanskeligheder. Eleven er ikke sit syndrom, men syndromet er noget eleven har et forhold til. Forholdet kan udvikles gennem de nævnte selvteknologier eller gennem et udviklingsforløb, hvor støttelæreren gennem et konsulentarbejde fungerer som katalysator for elevens selvarbejde og selvomsorg. At have selvindsigt i forhold til at have funktionsvanskeligheder, handicap, autisme/ADHD er noget eleven arbejder med, som kan være sværere eller lettere afhængig af den enkeltes personlige habitus. Et eksempel på denne selvindsigt ses fx i elevplanens italesættelse af en elev: "X ved, at han har Asperger, og at han går på en specialskole. X har haft en række samtaler med en psykolog om det at have autisme før han startede på (special)skolen".

I specialskolens arbejde genpositioneres elever som skolesubjekter gennem kompenserende teknologier som fx medicinering. I en journal omtales ritalins gavnlige effekt på en elevs fremtræden i skolen og i forhold til ele-

vens følelsesmæssige indsigt og udvikling: fx i forhold til koncentration, forandringer i skolemiljøet, evne til at udsætte behov etc.. Blandt andre 'positive kendetegn' ved brug af medicin beskrives det fx, at en elev nu evner at sige fra – uden at være korporlig og ikke mindst "en begyndende handicapforståelse" i forhold til egne og andres problematikker. Blandt andre positive effekter af medicinen beskrives fx "meget mere ro og sammenhæng". Det noteres også, når et skift i medicin fx betyder, at eleven i en kortere periode: "havde langt sværere ved skift, havde langt flere følelsesudbrud og var meget mindre koncentreret". Medicineringen af eleverne og det tilrettelagte arbejde med elevens selvindsigt og følelsesmæssige habitus fungerer som to sider af samme sag. Det skaber dem som subjekter, der fremtræder mere uproblematisk i forhold til skolens forventninger til dem som lærende subjekter.

Forvaltning af potentialitet

Det er i artiklen blevet analyseret, hvordan forskellige teknologier i skolen og i specialpædagogikken har fået en kompenserende funktion, der får betydning i spændingsfeltet mellem på den ene side idealet om det livslangt lærende individ og på den anden side viljen til inklusion, der har ekskluderet eksklusionen. Dilemmaet betyder, at specialpædagogiske tiltag og metoder får karakter af kompenserende teknologier, der skal genpositionere de ekskluderede elever som lærende subjekter med den motivation, nysgerrighed og positivitet som dette indebærer. For det at være lærende i skolen i 2000'erne implicerer ikke alene at

være dygtig i kundskabsfagene, det indebærer kompetencen til at kunne forvalte sin potentialitet på overbevisende måde, hvor det handler om at blive *så dygtig som man kan*. Dette forudsætter mere ikke-italesatte krav såsom: sociale kompetencer, refleksivitet, at kunne overskue konsekvenserne af sine handlinger, at tage ansvar for sin læring og at kunne håndtere kompleksiteten i projektarbejde og løsere strukturerede læringssituationer. I disse ikke-italesatte kompetencer kommer en gruppe af elever til kort. I den ovenstående analyse har jeg argumenteret for, at de ikke-italesatte krav kommer til udtryk i *Kend-dig-selv-imperativet*, dvs. at kende sig selv er mere end nogensinde før blevet afgørende for at kunne håndtere skolens kompleksitet.

I dette krav indtager både psykologien og psykiatrien helt særlig funktioner. Ved skolepsykologiens etablering i 1934⁶ var skolepsykologiens vigtigste funktion at imødekomme skolens behov for differentiering af en uensartet elevmasse (Bendixen 2006). Dengang var tidens vigtigste teknologier, som i dag kan synes selvfølgelig, intelligensstestningen, differentieringen og individualiseringen. Psykologiens primære funktion var at forstå og legitimere adskillelse og sortering. I nutiden handler det om at producere normalitetsidealer og levere teknologier som anerkendelse, positivitet og følelsesbearbejdning til formning af skolesubjektet. Psykologien har opnået hegemoni, når det drejer sig om at producere nor-

6 Det første skolepsykologiske kontor i Skandinavien blev etableret på Frederiksberg i 1934.

malitetsidealer og teknologier til ikke bare skolen, men samfundet og arbejdslivet som helhed. Det moderne subjekt er et subjekt, der forstår sig selv i psykologiens termer. I skolen har psykologien ligeledes fungeret som regime for afvigelsen og fx produceret forståelser af elever, der i skolen blev betegnet som problematiske.

Biologiens og psykiatriens betydning udfordrer i disse år psykologiens privilegerede position. Menneskelivet omfattes i højere og højere grad af det biologiske borgerskab (Rose 2009), og en af konsekvenserne af dette er tendensen til at psykiatrisere de fænomener, der tidligere lå på grænsen mellem normalitet og afvigelse (Rose 2010), på bekostning af de mere komplekse, tidskrævende og bekostelige psykologiske forklaringsrammer. Psykiatrien forstår mere effektivt at tilpasse og disciplinere anderledesheden, som en sidste udvej, når psykologiens terapeutiske teknikker viser sig ineffektive. Her kan diagnosticeringen mere virksomt end de følelsesorienterede teknologier genpositionere eleven som lærings- og skoleduelt subjekt. Derfor bliver diagnosticeringen konkurrencestatens ultimative effektive teknologi, der udgrænser det anderledes for siden at inkludere det. Den diagnosticerede elev fremtræder som konkurrencestatens skyggesubjekt, der på den ene side ekskluderes for at bekræfte idealet om eleven som livslangt lærende soldat. Skyggesubjektet inkluderes dog hurtigt som lærende deltager, da ingen ressourcer må gå tabt i selvsamme konkurrencestat. Anderledes eller ej, så forpligtes alle på at forvalte deres potentialitet. For grundlæggende af-

spejler idealet om det faglige løft og af folkeskolen og 'viljen til inklusion' samme økonomiske og politiske rationalitetsform, der har optimering af de menneskelige ressourcer som sin målsætning (Hamre 2014).

Referencer

- Bartholdsson, Åsa (2009). *Den venlige magtudøvelse – Normalitet og magt i skolen*. København: Akademisk Forlag.
- Bendixen, Carsten (2006). *Psykologiske teorier om intelligens og folkeskolens elevdifferentiering*, Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- Bundgaard, Helle & Eva Gulløv (2008). *Forskæl og fællesskab: Minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fendler, Lynn (2001). *Educating flexible souls. The Construction of Subjectivity. through Developmentality and Interaction*. I: Kenneth Hultqvist & Gunilla Dahlberg (red.), *Governing the child in the new millennium*. London: Routledge Falmer, 119-142.
- Foucault, Michel (1985). *The History of Sexuality. Vol. 2, The Use of Pleasure*, Translated by Robert Hurley. London: Penguin.
- Foucault, Michel (1982). "The Subject and Power." i *Beyond Structuralism and Hermeneutics*, by Hubert L. Dreyfuss and Paul Rabinow. Chicago: University of Chicago Press.
- Hammershøj, Lars Geer (2003). *Selvuddannelse og socialitet – Forsøg på socialanalytisk samtidsdiagnose*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Hamre, Bjørn (2014): *Optimization as a Dispositive in the Production of Differences in Danish Schools*, in *European Education*. Vol 45. No. 04.
- Hamre, Bjørn (2012). *Potentialitet og optimering i skolen. Problemforståelser og forskels-sætninger af elever – en nutidshistorisk analyse*. Institut for Uddannelse og Pædagogik. Aarhus Universitet. København: Aarhus Universitet.
- Hamre, Bjørn og Ydesen, Christian (2013): *Skolepsykologiens genealogi in: Frederiksberg gennem tiderne*. Frederiksberg: Historisk Topografisk Selskab for Frederiksberg.

- Hermann, Stefan (2007). *Magt og oplysning. Folkeskolen 1950-2006*. København: Unge Pædagoger.
- Hultqvist Kenneth (2008). "Fremtiden" som styringsteknologi og det pædagogiske subjekt som konstruktion. I: Krejsler (red.), *Pædagogikken og kampen om individet – Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Krejsler, John (2002). *Læring, magt og individualitet*, København: Gyldendal Uddannelse.
- Krejsler John (2008). *Pædagogikken og kampen om individet – Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Krejsler, John, Kofod, Kasper & Moos, Leif (2009). "Social technologies in comprehensive schooling". *Nordic Studies in Education, Vol. 29*, 73-77.
- Kristensen, Jens-Erik (2012). Viljen til inklusion in: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. Nr. 4.
- Lauritsen, Helle og Persson Aisinger: God læring kræver struktur, in: *Folkeskolen S 20-tema (særnummer)*, 2006.
- Nexøe, Sniff Andersen og Koch, Lene (2007) Diskursanalyse. I: Vallgård og Koch (red.), *Forskningsmetoder i Folkesundhedsvidenskab*. København: Munksgaard.
- Mik-Meyer, Nanna (2005). Dokumenter i en interaktionistisk begrebsramme. I: Järvinen & Mik-Meyer (red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv – interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Popkewitz, Thomas S. (2008). *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child*. NY: Routledge.
- Rabinow, Paul (red.) (2010). *The Foucault Reader*. Vintage Books Edition, New York: Random House.
- Rose, Nikolas (2009). *Livets Politik – Biomedicin, magt og subjektivitet i det 21. Århundrede*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Rose, Nikolas (2010). Psykiatri uden grænser? De psykiatriske diagnosers ekspanderende domæne. I: Brinkman (red.), *Det diagnosticerede liv, Sygdom uden grænser*. Århus: Klim.
- Rosenfeldt Holst, Christina og Senger Madsen, Sarah: Vi skal finde elevernes resurser, *Folkeskolen* nr. 6, 2010.
- Schmidt, Lars-Henrik (2005). *Om respekten*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Schmidt, Lars-Henrik (2006). Pædagogikkens egenart: Kunsten at opdrage. I: Held, F og Olsen, F., *Introduktion til pædagogik – Opdragelse, dannelse, socialisering*. København: Frydenlund.
- Visholm, Steen (2004). Autoritetsrelationen. I: Heinschou & Visholm (red.), *Psykodynamisk Organisationsteori – på arbejde under overfladen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Øland, Trine (2007). *Grænser for progressive pædagogikformer, Sociologiske undersøgelser af progressive pædagogikformer som middelklassekamp om dominans over det statsligeskolegangfelt & praktisk-epistemologiske undersøgelser af progressiv pædagogik som ledelse af individuel frihed 1970 og 2005*. Københavns Universitet.
- Åkerstrøm, Niels (2006). *Borgerens kontraktliggørelse*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hamre, Bjørn (Lecturer at Aarhus University). **Special needs education between the ideal of inclusion and management of potentiality.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2014, Vol. 51, 3, 122-140. – According to The Danish School reform of 2014 students has to be as talented as they can. I argue that these expectations position the student in a demand for managing and realizing his potentiality as a learning subject. When the school almost simultaneously is expected to be inclusive, special needs gets the function of something preliminary that intends to reposition the excluded students as desirable learning objects in the eye of the Competition State. This preliminary function takes place through compensating technologies. The five technologies are: teaching work as a guidance, caring of the student's emotions, appreciation of the student's competences, structure as a method and diagnosing. These technologies reflect how disciplines like psychology and psychiatry involve various capacities to meet the Competition State's expectations for each student's management of his potentiality as a learner.

Pris ab.: 430 kr. - Studierabat: 323 kr. (inkl. moms)!

Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift

Det faglige vindue for anvendt psykologi



Tidsskriftet henvender sig primært til psykologer og fagfolk, der beskæftiger sig med børn og unge med særlige behov og med emner, der har betydning for deres udvikling.

Dette område beskrives ved:

- * **Børns og unges vilkår i familie og samfund**
- * **Undervisning og specialpædagogik**
- * **Anvendt pædagogisk psykologi**
- * **Forskning og teoredannelse**
- * **Erfaringer og ideer fra ind- og udland**

Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift er et dansksproget tidsskrift, der også bringer artikler på engelsk.

Tidsskriftet er bedømt gennem peer review og registreret i Forsknings- og Innovationsstyrelsens autoritetsliste over tidsskrifter, der udløser points (niveau 1) i Den bibliometriske Forskningsindikator.

Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift gennem 50 år

Læs historien*)

- jubilæum 26. august 2014

Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift har 50-års jubilæum i 2014, og har festlig reception i DPU's festsal torsdag, den 26. august 2014, kl. 15 – 18:



Bjørn Glæsel: Historisk oplæg - **Lene Tanggaard:** Om PPR og pædagogisk psykologi - **Henning Strand:** Hvordan ser det ud i PPR i dag? - **Klaus Majgaard,** CBS: PPRs udfordringer i den kommende tid – Jazzkvintet og Rubin-pris overrækkelse og gratis jubilæumshæfte.

Alle er velkomne!

*) Læs om tidsskriftets historie (Scan QR-koden)

