John Maul

Mennesket i specialpædagogikken

- om mod og fornuft i specialundervisningen

Special-pædagogisk forlag

Mennesket i specialpædagogikken

- om mod og fornuft i specialundervisningen

Mennesket i specialpædagogikken
- *om mod og fornuft i specialundervisningen*
John Maul

© Special-pædagogisk forlag, 2007

Omslag: Torben Madsen
Forlagsredaktion: Torben Thuesen
Tryk: Tarm Bogtryk A/S, Tarm

Typografi: Times
Figurer: Forfatter og elever

ISBN 9788776073183

Tidligere bogudgivelser:

Maul, John og Gertrud Quist Lauritzen: **I begyndelsen var bevægelsen – motorikken som katalysator for udvikling og indlæring,**
København: Gyldendal, 1985, 1988 og 1990.

Maul, John og Tom Svendsen**: En troldsplint i øjet – en motorisk skade og dens følger**,
København: Gyldendal, 1988.

Maul, John: **Hvorfor æbletræerne ikke vil gro i en have bag et hegn – om forudsætninger for læseindlæring**, Herning: Special-pædagogisk forlag, 1990.

Maul, John: **Studier i mulige sammenhænge mellem læsevanskeligheder og rytmisering - en analyse af et 'rytmisk-sekventielt' tema i dysleksi**, ph.d. afhandling på Danmarks Lærerhøjskole i København og Aalborg, 1995, 1996, 1997 og elektronisk Internetversion 2005.

Maul, John: **Temaer i sprog- og talevanskeligheder hos børn**,
Herning: Special-pædagogisk forlag, 1998.

Maul, John: **Temaer i læse- og stavevanskeligheder hos børn og unge**, Herning: Special-pædagogisk forlag, 2000.

John Maul

Mennesket
i specialpædagogikken

- om mod og fornuft
i specialundervisningen

Special-pædagogisk forlag
2007

Uden *eleverne* og alt de har vist og lært mig om specialpædagogiske problemstillinger ingen bog. Men det var kursusleder *Jytte Jordal* som for alvor satte mig i gang, og det var i samarbejde med logopæd *Villy Nesgaard* og min kone, børneergoterapeut *Gertrud Quist Lauritzen*, at jeg lærte mig at håndtere den neuropsykologiske indfaldsvinkel til specialpædagogik. Neurobiolog *Kjeld Fredens* bibragte mig nye teoretiske perspektiver, og klinisk psykolog *Per Lorentzen* fra Norge inspirerede mig med sprogfilosofiske over- og undertoner. Undervejs i skriveprocessen har jeg været i tæt dialog med min kollega, psykologen *Mogens Blæhr,* om specialundervisningens organisatoriske- og beslutningsmæssige dimensioner. Ingen af de nævnte er ansvarlige for noget som helst i fremstillingen, ansvaret er mit alene.

"Bliv selv bedre", sagde Wittgenstein senere til mange af sine venner, *"det er alt hvad du kan gøre for at gøre verden bedre"*.[1]

[1] Monk, Ray: Ludwig Wittgenstein, side 34, København: Gyldendal, 1995.

INDHOLDSFORTEGNELSE

Bogens indhold kort fortalt 7

Forord 10

Kapitel 1 **Henover specialpædagogikken**
- et indledende overblik over specialpædagogikkens rolle som fag 13

Kapitel 2 **Ind i specialundervisningen**
- om centrale problemer i specialundervisningens tre hovedområder 25

Kapitel 3 **Ud i vidtgående vanskeligheder**
- om den vanskelige grænsedragning mellem den almindelige- og den vidtgående specialundervisning 39

Kapitel 4 **Hvorhen med specialpædagogikken?**
- om mennesket som et åbent, enestående og udefinerligt væsen 55

Kapitel 5 **Hvordan det blev muligt at skabe orden i specialpædagogikkens faglige begrebsverden**
- om starten på en særlig dansk indfaldsvinkel til specialpædagogikken 72

Kapitel 6 **Eksempler på hvordan neuropsykologien var medvirkende til at skabe orden i specialpædagogikken**
- om motorikkens gennemtrængskraft i sprog og kognition 80

Kapitel 7 **En tankegang for specialpædagogisk udredning og fortolkning med henblik på praksisforslag**
- om at komme fra iagttagelse over fortolkning til specialpædagogisk praksis 95

Kapitel 8 **Specialpædagogik i et socioemotionelt perspektiv med kognitive konsekvenser**
- om Nikolaj og hans fortid med socioemotionelle svigt 107

Kapitel 9 **Når personlig klangbund blander sig med specifikke vanskeligheder**
- om Jonas med den gode familiære baggrund og mulig bygningsfejl i de skriftsproglige forudsætningsfunktioner 120

Kapitel 10 **Når forældre bliver forsøgt sat på plads af systemet – et specialpædagogisk udviklings- og modnings-perspektiv**
- om Louise med diskrete og udefinerlige udviklingsvanskeligheder 127

Kapitel 11 **Når vores specialpædagogiske fokus spiller vores opmærksomhed et puds**
- Et eksempel på hvor vigtigt det er i special-pædagogikken at stille de rigtige spørgsmål 141

Kapitel 12 **Når forældre tager sagen i egen hånd hvad angår deres børns alvorlige skriftsproglige vanskeligheder**
- om Emil og hans storesøster som tillige med faren alle har haft betydelige vanskeligheder med at tilegne sig skriftsproglige færdigheder 152

Kapitel 13 **Ud af specialpædagogikken**
- om resultaterne af skolens specialpædagogiske indsats for de udviklings- og indlæringsmæssigt svage 169

Efterord 183

Litteratur 189

Navne- og stikordsliste 196

Bogens indhold kort fortalt

I **kapitel 1** præsenteres specialpædagogikken i sin skrøbelighed på universitært niveau, og i sin mangfoldighed af flere fag. Filosofi tilføjes som en ekstra dimension for bl.a. at kunne tage stilling til retning og menneskesyn.

I **kapitel 2** bevæger vi os ind i specialundervisningens organisering, dens grundbegreber og problemstillinger, samt de tre store områder hvad angår det socioemotionelle, begavelse og læring.

I **Kapitel 3** fortsætter vi ud i den vidtgående specialundervisning og den vanskelige grænsedragning mellem den almindelige og den vidtgående specialundervisning. Det knyttes an til såvel ressourcer som visitation og den nødvendige menneskelige dømmekraft. Og dømmekraften bliver igennem hele teksten et tilbagevende og grundlæggende perspektiv.

I **kapitel 4** er det spørgsmålet om hvor vi skal hen i specialpædagogikken i spillet mellem arv eller miljø, udvikling eller indvikling, og forskellen på at forklare og at forstå i videnskabsteoretisk forstand. Og herunder en diskussion om videnskabeliggørelsen af specialpædagogikken med eksemplificeringer af empiriske blindgyder, og antydninger om hverdagserfaringernes betydning.

I det relativt korte **kapitel 5** trækkes der tråde fra neuropsykologiens tilsynekomst i specialpædagogikken i midten af 1970'erne og frem til i dag, og hvilken betydning det fik for muligheden for at afklare og gøre op med begrebsmæssige myter og fordomme i specialpædagogikken. Et opgør som langt fra er færdiggjort, og snarere trænger til fornyet præsentation for nye generationer i specialundervisningen og på de specialpædagogiske efter- og videreuddannelser.

I det mere vanskeligt tilgængelige **kapitel 6** eksemplificeres neuropsykologiens analytiske kraft på udvalgte eksempler om udredning af cerebral parese, fortolkning af motorik, øjenbevægelser og visuel perception, og omfortolkning af de falske myter om auditiv hukommelsesspændvidde. Afslutningsvist bevæger teksten sig fra neuropsykologiens stringens og klarhed til sansen for betydning, og kravet om en deltagende iagttager med evne til at fortolke og forstå.

I **kapitel 7** bliver niveauet igen mere praktisk anlagt frem mod en begrundelse for hvorfor og hvordan man anvender neuropsykologisk orienterede undersøgelsesværktøjer i specialpædagogikken i forhold til motoriske-, opmærksomhedsmæssige, hukommelsesmæssige-, sproglige- og skriftsproglige vanskeligheder med diskussioner om det kvalitative, det kvantitative og reliabilitet og validitet.

I de næste fire kapitler eksemplificeres de overordnede og generelle betragtninger fra det foregående. I **kapitel 8** med gennemgangen af og historien om den 12-årige socioemotionelt belastede elev med tidlige omsorgssvigt, og deres konsekvenser for hvordan han senere agerer og scorer i kvantitative og kognitive tests, sammenlignet med kvalitative neuropsykologisk orienterede undersøgelser. Det centrale omdrejningspunkt i kapitlet er diskussionen om hvordan tidlige socioemotionelle svigt fremtræder i neuropsykologiske sammenhænge, og hvordan det er muligt at iagttage og forstå samspillet mellem de følelsesmæssige, de kognitive- og de indlæringsmæssige forudsætninger til en fremadrettet strategi for den pågældende elev.

I **kapitel 9** præsenteres vi for den 15-årige Jonas som i modsætning til den foregående historie er vokset op i en omsorgsfuld og støttende familie, og her optræder vanskelighederne som et komplekst samspil af en særegen personlig klangbund, og så specifikke svigt i de kritiske forudsætninger for at lære sig skriftsproglige færdigheder.

I **kapitel 10** er hovedpersonen en pige med ganske diskrete, kritiske træk i sin tidlige udvikling. På baggrund af kvantitativ testning bliver hun placeret i en specialklasserække mod forældrenes, især morens vilje. Her falder hun aldrig til. Senere i skoleforløbet bliver sagen taget op til fornyet vurdering, på baggrund af en neuropsykologisk orienteret og kvalitativ undersøgelse, med en overraskende og positiv udgang på historien.

I **kapitel 11** bliver hovedpersonen i en projektopgave på specialpædagogisk efter- og videreuddannelse bragt i spil som et eksempel på hvor vigtigt det er i specialpædagogikken at kunne finde ind til sagens kerne, og ikke lade sig forlede til at tro at de første de bedste tegn på vanskeligheder er hovedsagen. Det viser sig tværtimod at de mistænkelige opmærksomhedstræk hos den pågældende dreng i virkeligheden stammer et helt andet sted fra, når sagen bliver set i sin rette sammenhæng.

Kapitel 12 er for alvor den kontroversielle del af den samlede tekst. Her præsenteres vi for søster, bror og far – alle med alvorlige- og sandsynligvis arveligt betingede skriftsproglige vanskeligheder. Sådan at vi får mulighed for meget direkte og kontant at sammenligne den 'færdighedsprægede' strategi og den 'kommunikative' strategi over for langvarige og alvorlige skriftsproglige vanskeligheder. Og det med en sådan virkning af kildernes egen selvstændige tale: at mange vil kunne føle sig provokerede heraf.

I **kapitel 13** bevæger vi os ud af specialpædagogikken og sammenligner niveau og krav i samfund før og nu, lige omkring os og i fjerne verdensdele. Via Brande Højskole får vi taget temperaturen eller lakmusprøven på hvordan mange af disse elever bliver mødt, behandlet og undervist i den aktuelle danske skole med høje idealer om at kunne undervise børn med særlige behov smukt inkluderet i rummelighed. Og selvom man fra uddannelsespolitisk hold truer dem med at de ender i et sort hul, hvis de ikke opper sig skriftsprogligt, så viser virkeligheden heldigvis at den enkelte kan klare sig endog meget godt, med ben i næsen, begge ben på jorden og relevant computerstøtte.

I **Efterord** præsenteres guvernanter og andre store damer sammen med aktive- og pensionerede læseforskere i et samspil med følelse og fornuft, oplysning og oplivelse og den autentiske lærer. Der rundes af med dommen over læreren og belønningen af eleven.

Forord

Specialpædagogik er læren om undervisning af mennesker med særlige behov, den praktiske udførelse heraf, kalder vi også for specialundervisning. Specialpædagogikken er et samspil af flere beslægtede fag: *pædagogik, psykologi, sociologi* og *medicin*. Uden dem var specialpædagogik ingenting. Men samtidig er specialpædagogik også noget mere end summen af de nævnte fag. Og det er fordi specialpædagogik ikke blot er et spørgsmål om specialiseret viden, men også om at kunne sætte denne specialiserede viden ind en mere almen sammenhæng. Specialpædagogik støtter sig både til etableret teori og til sund fornuft, men når den udøves bedst, kan den løsrive sig fra dem begge og fastholde sin sans for hovedsagen.

Hvor pædagogik, psykologi, sociologi og medicin er teoretiske videnskabsfag, så er specialpædagogik en interessant krydsning af praksis og teori. Og når specialpædagogik så ofte ikke lykkes efter hensigten, så er det fordi den får for meget karakter af enten ren teori eller af ren praktiseren. Essensen af specialpædagogikkens styrke er at den handler om det som ikke fuldstændigt kan integreres i strukturer og systemer. Den bygger på evnen til med indlevelsesevne at tolke, tyde og forstå den konkrete situation lige midt imellem det principielle og det praktiske.

Det vil blive eksemplificeret i bogens anden halvdel i form af de udvalgte cases. Deres omdrejningspunkter bliver opvækst, kontakt, personlighed, opmærksomhed, udvikling, og skriftsproglige vanskeligheder. De har til formål at belyse hvordan man kan bestræbe sig på at medinddrage elevens livsverden og forhistorie som ramme for at iagttage, fortolke og konkludere sig frem til et praksisforslag. Tyngden i denne bog er derfor lagt i dens anden halvdel. Ligesom i Diderichsens feltanalyseskema, så kommer form og funktion i den forreste del, og indhold og betydning i den sidste del. Og indholdet er måden at erkende, fortolke og forstå de konkrete elever på. Det er

her specialpædagogikken får liv og ånd. Derfor handler denne bog om specialpædagogik også om konkrete elever i al deres kompleksitet og mangfoldighed. Der refereres ofte til betydningen af at medinddrage forældrenes oplevelser og udsagn. Læreren, og pædagogen fremstilles ikke som tilskuere i specialpædagogikken, men som direkte involverede deltagere med baggrund i det grundlæggende spørgsmål: *hvordan skulle du leve dit specialpædagogiske arbejdsliv?*

I den første del af teksten vil væsentlige aspekter af specialpædagogikkens historie blive foldet ud, fordi vi aldrig må gå historieløse til værks. I særlig grad vil neuropsykologiens revolutionerende- og strukturerende rolle blive belyst som en vigtig og væsentlig baggrund for måden at anskue specialpædagogiske problemstillinger på, og som det stykke værktøj som er den strukturerende- og ordnende kraft i de fortællende cases senere i bogen.

Men neuropsykologien kommer ikke til at stå alene, og det er fordi at fænomenologi og filosofi kommer til at spille en større rolle i denne tekst, end de fleste er vant til. For det første bliver de neuropsykologisk orienterede iagttagelser i casene fortolket hermeneutisk og fænomenologisk. For det andet tilbyder filosofien en bakketop med bedre mulighed for overblik over teorier og begreber. For det tredje sætter filosofien mennesket og dets eksistens i centrum, og det giver os mulighed for at forholde os til hvor vi skal hen, og hvordan vi skulle leve vores liv og agere i vores specialpædagogiske arbejdsliv.

Specialpædagogik er også unik i uddannelsesmæssig sammenhæng, derved at den stort set ikke eksisterer som universitetsfag i Danmark, samtidig med at kursister og studerende valfarter til uddannelsesinstitutionerne for at blive klædt bedre på fagligt. På de nuværende mellemlange videregående uddannelser kan hverken pædagogik eller psykologi matche specialpædagogik hvad angår tilstrømning og faglig interesse.

Med mennesket i specialpædagogikken menes der i denne sammenhæng eleven som en kompleks og unik person som ikke kan begribes på nogen udtømmende måde alene gennem en diagnose. Det medinddrager derfor ikke blot relationerne mellem eleven, forældrene og de professionelle, men også menneskeretlige, politiske og økonomiske aspekter.

Meningen med teksten er ikke at fylde folk op som tønder med informationer, men i højere grad at tænde ild i folk med viden og indsigt, og det med henblik på at kunne agere i specialpædagogikken på en personlig og autentisk måde. Det kræver ikke kun stillingtagen og personligt engagement, men også pædagogisk- og didaktisk overblik, samt faglige begreber og specifik viden.

Det har på en måde været som at stå som maleren foran landskabet, idet eleverne, og typisk en ad gangen, har været landskabet, og ved deres fremtræden og måder at agere på, har billederne langsomt kunnet lade sig male. Og de har på en måde malet sig selv. Bogen indeholder stort set kun det som eleverne selv har fortalt mig, eller mere korrekt vist mig. Den kunne være skrevet helt uden henvisninger, når de alligevel er der, så er det fordi jeg efterfølgende har sat elevernes vidnesbyrd ind i teoretiske sammenhænge. Det er ment som en venlighed over for studerende på specialpædagogiske efter- og videreuddannelser, og for at vise et godt eksempel, fordi handlinger taler højere end ord.

Aalborg, den 24. oktober 2006

Kapitel 1

Henover specialpædagogikken

- et indledende overblik over specialpædagogikkens rolle som fag, og sammensætning af flere andre fagområder, med deraf afledte konflikter og konkurrerende menneskesyn.

Det universitære niveau, specialpædagogikkens flerhed, kognition og neuropsykologi, filosofien som den grundlæggende og overordnede dimension, evidensbaseret- eller eksistentiel praksis, hvordan ser vi da på eleverne? særlige mennesker eller mennesker med særlige behov.

Det universitære niveau

I videnskabsteorien[2] kan vi skelne mellem *naturvidenskab, samfundsvidenskab* og *menneskevidenskab*. Og i denne tekst om specialpædagogik er det menneskevidenskaben, eller humaniora som bringes i spil. Udtrykket kommer dels af *humus* for jord, og dels af *homo* for menneske som skabt af jorden. Og da de humanistiske videnskaber handler om mennesket, som et *handlende, følende, tænkende* og *kommunikerende* væsen, er der ingen vanskeligheder i at relatere disse aspekter til specialpædagogikkens fokusering på: *sanse-motoriske-, socio-emotionelle-, begavelsesmæssigt-kognitive-* og *sprogligt-kommunikative* dimensioner.

Så vidt så godt. Men spørgsmålet er om specialpædagogik også er et fag i videnskabsteoretisk forstand? Hvis vi i første omgang anskuer det ud fra danske forhold, så er svaret nærmest nej. Historisk set har specialpædagogik hørt hjemme på Danmarks Lærerhøjskole. Her blev psykologer og speciallærere uddannet i anden halvdel af det 20. århundrede. Hvor psykologi uomtvisteligt er et videnskabeligt fag med uddannelser som *cand. psyk.* på universiteter og *cand. pæd. psyk.* på Danmarks Lærerhøjskole, så forholder det sig anderledes med specialpædagogik. Det blev aldrig til andet end et kursusforløb over halvandet årsværk eller tre år på deltid, også selvom man forsøgte at give det al den pondus et kursus kunne få, bl.a. ved at benævne de færdiguddannede *eksaminerede speciallærere*.

[2] Collin, Finn og Simo Køppe (red.): 2003.

Men et kursus var og blev det, indtil den *pædagogiske diplomprøve i specialpædagogik* dukkede op på de efterfølgende centre for videregående uddannelser og nu professionshøjskoler. Og ganske vist blev PD-uddannelsen bedre funderet med en bekendtgørelse, certifikat og ret til lønforhandlinger, men samtidig lettede man optagelseskriterierne og indskrænkede studietiden, sådan at man må bekymres om hvorvidt en PD i specialpædagogik ender på et lavere niveau end den tidligere speciallæreruddannelse.

Konsekvenserne er og var at der i Danmark ikke er blevet uddannet fagfolk på kandidatniveau inden for specialpædagogik, men at de kandidater som har fungeret i specialpædagogikken har været kandidater i beslægtede fag som pædagogik eller psykologi mv. Og det er helt anderledes end i nabolandet Norge hvor man op til i dag har haft ansat op til 100 lektorer i specialpædagogik på universitært niveau, mens man i Danmark i samme periode har haft op til 10 lektorer ansat inden for specialpædagogik i universitetslignende stillinger.
Med skiftet fra Danmarks Lærerhøjskole til Danmarks Pædagogisk Universitet forsvandt såvel cand. pæd. psyk.-studiet som speciallæreruddannelsen. Og selvom specialpædagogik stadigvæk findes, nu også i form af en Masteruddannelse i Specialpædagogik, så er det under institut for Pædagogisk psykologi, der findes ikke noget selvstændigt institut for specialpædagogik på noget universitet i Danmark!

Når specialpædagogik ikke blev til noget etableret fag i dansk universitær sammenhæng, så hænger det sandsynligvis også sammen med situationen på Danmarks Lærerhøjskole i anden halvdel af det 20. århundrede. Til trods for flere tilløb til at etablere en kandidatgrad i specialpædagogik på lige fod med pædagogik og psykologi, så lykkedes det ikke, også fordi psykologerne insisterede på at medinddrage netop disse fagemner i deres cand. pæd. psyk. uddannelse.

Således står forkortelsen pæd. - i cand. pæd. psyk. - både for pædagogik og ikke mindst for specialpædagogik. Det var deres måde at hævde sig på over for de konkurrerende psykologer fra universiteterne. De var cand. psyk.'er uden pædagogik og specialpædagogik, men med en mere stringent universitær baggrund, end de lærere og pædagoger som læste til cand. pæd. psyk. på Lærerhøjskolen. Sidstnævnte var dog også en universitær institution akkurat som Handels-, Farmaceut- og Landbohøjskolen var det.

Selvom specialpædagogik ikke opnåede egen kandidatgrad, og i dag kun har opnået en mastergrad på et institut for pædagogisk psykologi, så [..."*spiller dannelsen af særlige specialpædagogiske faglige sammenslutninger, udgivelsen af nationale og internationale*

tidsskrifter, afholdelse af nationale og internationale kongresser formentlig en større rolle som faktorer"[3]...]. Her peges der på at der alligevel til en vis grad findes noget som kan betegnes som specialpædagogik i form af noget fagligt eller et fag – også på højere niveau.

Specialpædagogikkens flerhed

Specialpædagogik er som tidligere nævnt i sin essens en sammentænkning af viden fra pædagogik, psykologi, sociologi og medicin. Det er med andre ord et anliggende for bl.a.: lærere, pædagoger, psykologer, sociologer, socialrådgivere, socialpædagoger, talepædagoger, neurologer, psykiatere, øjenlæger, øre-næse-halslæger, børnelæger, fysioterapeuter og ergoterapeuter med flere. Men ingen af dem kan hver for sig repræsentere specialpædagogikken.

Medicin som fag og lægerne blev sat grundigt på plads efter i årtier at have udøvet indespærring og overdiagnosticering af de åndssvage. Men der er fortsat brug for helt enkle ting som: helbredsundersøgelser, syns- og høreundersøgelser, samt psykiatriske- og neurologiske udredninger. Og selvom lægerne blev taget af dagsordenen hvad angår de åndssvage, så har de sat sig selv på igen i relation til urolige børn og børn ADHD i den omsiggribende medicinering. Specialpædagogik er på det seneste også blevet et spørgsmål om kemikalier.

Psykologien byder ind med bl.a. den socioemotionelle dimension, men har i lange perioder været alt for stærkt optaget af standardiserede prøver og diagnosticering. Samtidig har psykologien som fag haft fat i den lange ende i specialpædagogikken i Danmark. Det har den i kraft af fagets indflydelse på de Pædagogisk Psykologiske Rådgivningers store betydning for organiseringen af specialundervisningen i Danmark, og fordi lederen af det flerfaglige personale på rådgivningerne altid har været *den ledende skolepsykolog*.

Pædagogikken, forstået som læren om opdragelse, uddannelse og undervisning, er en undværlig overordnet ramme; og hvis noget skulle stå i stedet for specialpædagogik, så måtte det være pædagogik. Og det er fordi pædagogikken rummer didaktikken, forstået som overvejelser og beslutninger om sammenhængen mellem undervisningens mål og midler. Og det er herfra at dannelsesbegrebet udspringer, og det leder direkte videre til ideologiske forestillinger om lige ret og lige værd for de marginaliserede, og dermed opfattelsen af hvad der er normalt, og hvornår man er inkluderet. Men pædagogikken kommer til kort hvis den for ensidigt tænkes ud fra et rummelighedsperspektiv. Det drejer sig ikke blot om undervisningsdifferentiering eller undervisning af børn med særlige behov i et overord-

[3] Clausen, Hans og Birgit Kirkebæk: 1996.

net perspektiv, der skal noget mere til i form af en specifik faglig viden, om hvordan man så gennemfører det i det enkelte tilfælde.

Ingen vil benægte at forældre og livsverden spiller en vigtig rolle for udvikling og læring, men heller ikke sociologi eller socialpædagogik har alene svaret på specialpædagogikkens problemstillinger. Og hvis man forsøgte sig hermed, så ville man lade både elev og forældre i stikken, fordi socialpædagogikken også skal knyttes an til det mere specifikt specialpædagogiske. Forældrene skal først og fremmest agere som forældre, og være det primære vilkår for barnets opdragelse og udvikling ud fra de værdier, de lægger vægt på. Derudover kan socialpædagoger bidrage med aspekter af opdragelsens sociale side og virkning, ligesom specialpædagoger kan bidrage med dannelsesperspektiver i didaktisk og specialpædagogisk forstand.

Birgit Kirkebæk henviser til Axel Honnet[4] og understreger at det er nødvendigt[... "*at tænke udover relationen og medinddrage menneskeretlige og politisk økonomiske aspekter*"[5]. Relationen angår forholdet mellem kognitiv- og situeret læring. Det rettighedsmæssige handler om hvordan vi tænker ligeværdighed og normalisering. Og endelig den politisk-økonomiske argumentation for solidariteten med dem som ikke arbejdsmæssigt kan yde *noget for noget*.

Specialpædagogik er således noget mere end summen af sine egne fagsammensætninger. Dette *mere* er akkumuleret og bygget op i mange forskellige faglige miljøer igennem det meste af det 20. århundrede. Eksempler herpå er døvepædagogik, blindepædagogik, læsepædagogik og i nyere tid også inden for genoptræning af hjerneskadede og tilrettelæggelse af undervisning af mennesker med gennemgribende udviklingsforstyrrelser. Når specialpædagogik ikke er et sammenhængende fag, men fire væsensforskellige faglige synsvinkler, og derfor også forskellige fortolkningsrammer, så følger deraf at de gennem historien ofte har været indbyrdes konkurrerende om at sætte dagsordener.

I størsteparten af det 20. århundrede var Åndssvageforsorgen domineret af den medicinske indfaldsvinkel med udbredt anvendelse af et hierarkisk opbygget diagnosesystem for forskellige intelligensniveauer. Det lykkedes i 1970'erne lederen af åndssvageforsorgen, en jurist ved navn Bank-Mikkelsen, ved list og dygtighed at vriste de åndssvage ud af lægernes greb. Fra at blive set på gennem diagnoser, blev de åndssvage nu også set på som mennesker med lige rettighed til udvikling og uddannelse som alle andre, også selvom de ikke kunne opnå det samme niveau. Men aldrig så snart havde medicinerne sluppet grebet førend Bank-Mikkelsen begyndte at bekymre sig for hvad pædagogerne og psykologerne nu kunne finde

[4] Honneth, Axel: side 51, 2006.
[5] Kirkebæk, Birgit: side 5, 2006.

på: *"Foreløbig synes pædagoger og psykologer at angribe de åndssvages problemer på en mere acceptabel måde, men også over for disse specialister må man være på vagt – især hvis de en skønne dag mener af have fundet 'sandheden'. De åndssvage har længe nok været pindet op på psykiaternes nåle – principielt kan pædagogernes og psykologernes overtagelse af samlingen føre til ny kategorisering med alt, hvad deraf følger"*[6]. Og som Per Lorentzen da også mange år senere kunne formulere det, så var der slanger i det pædagogiske univers: *"Mange naturlige hverdagssituasjoner ble så å si 'pedagogisert' ihjel, dvs. de ble søkt udnyttet i opplærings- og træningsøyemed"*[7]. Måltidet blev til spisetræning, turen til bustræning og sammenkomsten til socialtræning med megen lidt rum for levet liv eller ægte nærvær.

Opsummerende kan man sige at især den psykologiske- og den medicinske indfaldsvinkel har bidraget med forkærligheden for udredning og diagnosticering, hvad pædagogik og socialpædagogik ikke har i nær samme grad. Det er også blevet udtrykt sådan: at vi holder af at *tale om* specialpædagogik ud fra det pædagogiske og det socialpædagogiske, mens vi foretrækker at *handle ud fra* den medicinske- og den psykologiske vinkel[8].

I et forsøg på at komme om bag de forskellige faglige forståelser af såvel den specialpædagogiske- som den socialpædagogiske opgave taler min kollega Mogens Blæhr med flere[9] om tre forståelsesrammer. For det første *den diagnostiske forståelsesramme*; den har haft fejl og mangler som fokus, og her anskues opgaven som en specialistopgave for professionelle undersøgere og behandlere med forkærlighed for standardiserede tests og objektive oplysninger. For det andet *den vilkårsbestemte forståelsesramme* i form af barnets arv og miljø men med hovedvægt på mulighederne for at udvikle sig og lære. Og endelig, som det tredje, *den kulturelle forståelsesramme*, den hæver sig op over både det diagnostiske- og den vilkårsbestemte, og anskuer barnets situation ud fra familiens livsform som danner det udgangspunkt barnet har for at gøre sig forestillinger om rigtigt og forkert, samt forhåbninger om det gode liv.

Kognition og neuropsykologi

I sammenhæng med specialpædagogikkens flerhed af fag er det interessant at trække en vigtig faghistorisk person frem som senere i denne tekst vil få sin rolle nærmere indkredset. Allerede inden han

[6] Bank-Mikkelsen, N.E.: Noget om åndssvage, i: Afvigerbehandling, side 128-129, København: Thanning & Appel, 1971.
[7] Lorentzen, Per: side 36, 2003.
[8] Langager, Søren: side 44 – 52, 1997.
[9] Blæhr, Mogens m.fl.: side 116 – 132, 2004.

var fyldt 30 år, da var russeren Luria uddannet på universitært niveau i: pædagogik, psykologi, lingvistik og medicin, altså var han på en og samme tid underviser, undersøger, sprogforsker og læge. Et imponerende stykke tværfagligt samarbejde koncentreret i en person, og med meget lille risiko for de afgrænsningsproblemer som ofte optræder i vi andres tværfaglige sammenhænge, hvor prestige og magt ofte skygger for samarbejdet. Men også et formidabelt udgangspunkt for at indsamle og opbygge den viden og kunnen inden for den moderne neuropsykologi som han var medskaber af.

Senere i denne bog kommer inspirationen fra Luria til at spille en afgørende og gennemtrængende rolle i form af en sammensmeltning af specialpædagogikkens *medicinsk-neurologiske-* og *kognitionspsykologiske* dimension i form af neuropsykologien. Det er en psykologi der forbinder de indre forestillinger med det den ydre verden. Dermed er den helt anderledes end en af dens forgængere, behaviorismen, som anså det der skete indeni hovederne på mennesker for uinteressant. Behaviorismen fokuserede ensidigt på den iagttagelige og objektive adfærd, netop det som man kunne se som et resultat af stimulus og respons. Som modspil hertil er neuropsykologien en del af kognitionspsykologien, og som sådan ikke kun knyttet til hjernen, men til hele personen, også personens relationer til omverdenen. Og i denne sammenhæng betyder kognition både den bevidste måde vi erkender på, og den ubevidste måde vi føler, handler og husker på. Størstedelen af vores kognition er ubevidst: *"Som tommelfingerregel er mindst 95% af alle processerne ubevidste"*[10]. Bevidsthed, krop, sprog og verden udgør en enhed, og det er derfor ikke kun er et spørgsmål om hvad der er inden i hovedet, men også hvad hovedet er inden i, mens udvikling og indlæring foregår. Derfor er der i virkeligheden ingen konflikt mellem det sociale, det emotionelle, det sansemotoriske, det sproglige og det kognitive.

Steen Larsen yndede at kalde det for indviklingspsykologi, snarere end for udviklingspsykologi. Hans pointe var at tingene mere blev viklet ind i hinanden, end de blev viklet ud af hinanden. Alligevel fastholdes begrebet udviklingspsykologi i denne tekst, også fordi vi er enige om brugen heraf, og godt ved at det er indviklet. Det bliver for indviklet ikke at kalde det udviklingspsykologi. Vi har det samme spil om indlæring og læring. Selvom læring for tiden er det pædagogisk-politisk korrekte, så fungerer glosen indlæring stadigvæk i mange faglige tekster, også i denne her. Men Steen Larsen præsenterede en pointe om: *at det er den som udfører arbejdet der lærer noget.*

[10] Fredens, Kjeld: side 10, 2004.

Filosofien som den grundlæggende og overordnede dimension

Endnu en dimension skal bringes frem her for at komme til at spille en bærende rolle i denne tekst, og det er filosofi og videnskabsfilosofi. Hvor videnskabsteori handler om refleksioner om teoridannelse og forskningsstrategi inden for de enkelte videnskabelige discipliner, så er videnskabsfilosofien snarere videnskabernes selvrefleksion eller metakognition. Og filosofien vil i denne tekst komme til at fungere som en bakketop med udsigt, hvorfra det kan blive muligt at anskue tilværelsens og arbejdslivets problemer fra individets sted med værdier for erfaring, erkendelse og handling i centrum[11]. Med støtte i filosofien bliver det bestræbelsen at skabe overblik og finde en retning for handling på baggrund af et personligt udgangspunkt. I filosofien er bestræbelsen en søgen efter viden som aldrig opfyldes fuldt ud, men forbliver en evig uforløst stræben, og derfor hedder det også: "*Følg dem som søger sandheden, men flygt fra dem som siger, de har fundet den*"[12]. I filosofisk forstand skal man ikke så meget fortælle andre hvad de skal gøre, men mere indvi dem i hvad man selv ville gøre i en tilsvarende situation. Det handler ikke så meget om hvorvidt man gør det man tænker, men mere om man tænker det man gør[13].

Det fører videre til den filosofiske retning som benævnes fænomenologien. Den handler om det som kommer til syne for vores bevidsthed. Det er en videnskabsfilosofisk retning, hvis hovedtese er at bevidsthed, krop, verden og sprog danner en enhed, og som derfor altid er fortolket i samme øjeblik den er perciperet. Den er også nært knyttet an til den dømmekraft og fortolkningskunst som først og fremmest er rettet mod den konkrete situation og dens særlige omstændigheder i deres uendelige variation. Dømmekraft eller fortolkningskunst er ikke noget som kan læres ved abstrakte regler, for de findes ikke. Men man kan øve sig fra sag til sag ved at lukke virkelighedens mangfoldighed ind i sin egen faglige begrebsdannelse og teoretiske viden. Og det er ved hjælp af denne filosofisk-metodiske overbygning at den kvalitative- og neuropsykologiske strukturering af iagttagelse og undersøgelse får sin forudsigelseskraft i relation til omsætning af iagttagelser til specialpædagogisk praksis. Og det er hvad resten af denne bog vil lukke op for og folde ud for læseren.

Evidensbaseret- eller eksistentiel praksis

Og når vi taler om praksis, kan vi groft set skelne mellem to forskellige former for praksis: den evidensbaserede og den eksistentielle. At

[11] Kirkeby, Ole Fogh: side VIII, 1994.
[12] Tillagt Wittgenstein.
[13] Hansen, Finn Thorbjørn: side 266, 2002.

noget er evidensbaseret bygger på at det er underlagt videnskabelig dokumentation med henblik på anvendelse af den bedste metode, de bedste materialer og den bedst mulige visitation og beslutningstagning for den enkelte elev. Hvem kan være imod det? Men det er netop her man bør overveje om det foregår på systemets præmisser eller på elevens? *"På systemets præmisser bliver det let til mål-middel-tænkning, hvor styring, besparelse og tid står centralt"*[14]...].

Heroverfor argumenterer Kjeld Fredens for medinddragelse af en eksistentiel læring. Det er en meget mere kompliceret form for læring som rummer en langt højere grad af uforudsigelighed. Hvor de evidensbaserede metoder tenderer imod en lukket pædagogik, hvor systemet og underviseren enten ved eller foregiver at vide hvor de vil hen med eleven, bliver eleven i den eksistentielle læringsform selv sat i centrum med læreren som vejledende deltager. Læreren låner sin ekspertise til eleven med det sigte at eleven bliver i stand til at tage over på et senere tidspunkt. Den er meget vanskeligere at evaluere, fordi der undervejs i processen dukker nye mål op som må medinddrages i planlægningen.

I den eksistentielle læring videregiver man ikke blot informationer, men sætter sig selv i spil som person, og man underviser med både holdninger om og indsigt i sin faglige viden og måden at formidle den på til deltageren. Samtidig med at man hele tiden tager hensyn til deltagerforudsætningerne. *"Fænomenologisk kan det måske beskrives som, at såvel elever som lærer bliver berørt; når de føler, at de tager del i noget væsentligt, når de mærker livet i og omkring sig. Alle mennesker kender formentlig det eksistentielle møde i form af personlige erfaringer, men det er vanskeligt at beskrive og analysere begrebsmæssigt, hvor der nogle gange finder et møde sted og andre gange ikke. Af mangel på bedre – eller måske som en meget præcis metafor – taler vi f.eks. om at kemien passer eller ikke passer"*[15]. Når man over tid lytter til mange forskellige fagfolk, så er der en bemærkning som ofte forekommer som en gennemtrængende fælles erfaring til trods for alskens faglige uenigheder: og det er at man vanskeligt kan overvurdere lærer-elevforholdet, og det ikke mindst i specialpædagogikken.

Hvordan ser vi da på eleverne?

Filosoffen, Jørgen Husted, har ved flere lejligheder[16], med et glimt i øjet, gjort opmærksom at det seneste væsentlige værk om dansk pædagogik blev skrevet i 1950'erne. Til gengæld solgte den på ganske få år 170.000 eksemplarer, og blev læst af op mod en million

[14] Fredens, Kjeld: side 54 – 67, 2005.
[15] Olsen, Jan Brødslev: side 67 – 76, 2000.
[16] F.eks. i fagbladet FOLKESKOLEN, nr. 34, side 6 – 9, 2000.

danskere. Det var Martin A. Hansens bog: *Løgneren*. Heri beskriver en skolelærer sine tanker i dagbogsform, sådan at den almindelige dansker kunne følge med i hans didaktiske overvejelser. Bogen indeholder en interessant konflikt som tydeligvis peger frem mod pædagogiske problemstillinger i nutiden.

I romanen optræder ingeniøren som inkarnation af fremskridt og teknologi, over for læreren som sindbillede på det eksistentielle og det kulturelle. Med andre ord: teknik over for pædagogik. Under opholdet på øen foretager ingeniøren evidensbaserede opmålinger af geografien, og han forærer kortet til læreren som færdes i landskabet til daglig. Den ene er ung og har fremtiden foran sig, den anden er ældre og har fortiden bag sig - men også med sig. De forelsker sig begge i den samme unge kvinde, og ingeniøren rejser bort med hende i sikker forvisning om at fremtiden tilhører ham. Og det har han vel heller ikke helt uret i. Fremtiden blev evidensbaseret, teknokratisk og præget af kvantificerbare evalueringer - også i pædagogikken.

I en anden tekst[17] sætter Martin A. Hansen sig i mellemkrigstidens Danmark og kigger ud over børnene i sin førsteklasse. Og hvad ser han så? Jo han ser 35 små almindeligheder som samles hver dag om at holde skole: *"Kvalitativt rager vi næppe synderligt i Vejret, vi lades i alt Fald ubarmhjertigt tilbage af mange Mennesker paa samme Trin. En anden Ting er at vi lader os ikke kue. Vi arbejder os glubende ind på Livet af Visdommen. Endvidere er vi smaa Træskomænd. Der er uddelt usædvanlig mange Par Træsko imellem os, man hører, naar vi kommer! Adskillige Medlemmer er fra Husvildebarakker. To Tredjedele af de repræsenterede Hjem er arbejdsløse. Vi har dog gennemgaaende Raad til at holde en Privatblyant hver"*. Og fra rammen lader Martin A. Hansen så øjnene løbe hen over børnene: *"Man konfronteres med enkelte imellem os, vore vægtige Personligheder. Ingen er elsket som Ib. Han har charme. Det var en virkelig historisk Begivenhed, fejret af alle, den Dag, da Femtallerne maatte opgive deres Kvælertag i Ib. Kortsynet havde vi festet, da han efter uendelige Kampe fik lært Femtallet, men Sorg blev det, da det viste sig, at et hvilket som helst andet Tal, hvilken som helst ligegyldig Krølle, Ib forsøgte, uvægerlig endte i Femtaller. De var nær blevet hans Skæbne.*

Nær Ib sidder Tage – 'sidder' er dog ikke Ordet, han er Vejret i Stuen, med ham som Centrum breder der sig en dominerende Stank og Uro. Hele hans Aandsliv ligger i hans grimasserende Ansigt og ansvarsløse Hænder. Han er i dyb Forstand Almue. Det ligger i ham allerede nu. Han skal ved enhver Lejlighed op at rode i

[17] Røpke, Hans og Ole Wivel: Martin A. Hansen og skolen, København: Gyldendal, 1968.

Affaldskassen, forbavsende Ting bringer han med i Skole fra ukendte Fundsteder, han er Samler i den oprindelige Betydning. Tage kan intet og han kan alt. Hans Fantasteri er vidløst og himmelraabende.

Kaj Holger er glat og soigneret i Ansigtet, som han behersker, tiltalende, et absolut værdifuldt Medlem i vort Samfund. Men som hos alle regelrette Mønstermennesker er det svært at finde de smaa Træk, der afdækker den egentlige Kaj Holger. Han glider helt ind i Undervisningsplanen, der hviler paa store og smaa Kaj Holgere.

Ubemærket hører man følgende, mens to Medlemmer flytter et Skolebord. – Det er godt gjort af os to! – Ja! – Det kunde alle i vores Alder ikke gøre! – Nej er du tosset! Man er fuldt paa det rene med, at man er usædvanligt stærke, dette er pointeret. Alligevel, det saare betydningsfulde "i vores Alder" giver ordskiftet Vægt, det er en saglig Behandling af Tingene. Man kan vurdere. Man har benene paa jorden. Vi har i det hele Benene paa Jorden, naar vi kommer ned ad Trappen kan det høres. Vi har mod på Tingene. Vi lader os ikke kue".

Måtte det nye årtusindeskiftes lærer og specialundervisningslærer også have ben i næsen og begge ben på jorden. Og dertil blik for såvel at prise forskellighederne som at formå at støtte og vejlede børn og forældre. Men det kræver udover pædagogisk-didaktisk indsigt også personligt engagement og flair for dømmekraft. Dengang talte man ikke om rummelighed, samfundet var klassedelt, og man kendte sin plads. I dag længes vi fortsat efter rummelighed, eller også kan vi snart ikke rumme mere.

Særlige mennesker eller mennesker med særlige behov?

Er man vanskelig eller har man vanskeligheder, spørger den norske psykolog Per Lorentzen[18], og afslører med sit ordspil to væsensforskellige holdninger til eleven i specialpædagogikken. På samme måde spørger Hans Clausen og Birgit Kirkebæk om specialpædagogik retter sig mod særlige mennesker, eller mod mennesker med særlige behov? Hvis opgaven retter sig mod særlige mennesker falder de almenpædagogiske- og almenpsykologiske aspekter bort og erstattes af en mere indforstået selvforståelse af særlige metodiske- og psykologiske metodesæt. Men dermed risikerer man netop at miste det enkelte menneskes særlige udgangspunkt og personlige forudsætninger, samt erfaringer og behov som grundlag for specialpædagogisk tænkning og handlen. *"Hvor specialpædagogikken retter sig mod mennesker med særlige behov, bliver det opgaven gennem specifik faglig kompetence på højt niveau, som bygger på videnskabelig forskning inden for det specialpædagogiske område, at udvikle veje for, hvordan mennesker på trods af et handicap kan få*

[18] Lorentzen, Per: side 67, 2003.

adgang til både dannelsens mulighed og deres egen personlige udvikling i et ligeværdigt fællesskab med andre"[19]. I denne forståelse handler specialpædagogik aldrig kun om det specifikke alene, men også altid med inddragelse af sagens generelle omstændigheder. Min kollega, Mogens Blæhr, minder mig her om at man både må skelne mellem særlige behov som skal tilgodeses i undervisningen, og almindelige behov som har med realisering af det gode liv at gøre. Derfor ser han specialpædagogik som en specialiseret kvalificering af pædagogik. Og det stiller særlige krav til udøverne af specialpædagogik om at kunne gennemskue og tilgodese begge aspekter på samme tid.

Oliver Sacks refererer det sådan: *"Spørg ikke efter, hvilken lidelse et menneske har, men snarere efter hvilket menneske, en lidelse har"*[20]. Det kan man også opleve ved selvsyn i forbindelse med undervisning af mennesker som har været udsat for hjerneblødninger og tab af sprogfærdigheder i form af afasi. To mennesker med samme afasiform kan og skal ikke undervises ens, selvom mange træk i deres sproglige vanskeligheder selvfølgelig er direkte sammenlignelige. Men deres motivation, forudgående erfaringer og personlighedskonstellation spiller altid så stærkt ind at det ofte fuldstændig kommer til at skygge for de sproglige vanskeligheder. Luria og Vygotsky refereres af Sacks[21] for lignende betragtninger om handicappede børns mirakuløse måde at overvinde deres vanskeligheder på ved at forvandle deres særpræg og handicap til et kompensatorisk plus. Sacks selv forundres over hvordan hjerneskade og handicap ikke altid som forventet leder til tab og vanskeligheder, men sommetider på overraskende vis til overskud og særlige evner. Vi kender det fra det autistiske univers, f.eks. i filmen *Rainman*, hvori Dustin Hoffman som autist er på rundrejse med sin bror gennem USA. På et cafeteria taber ekspeditricen en husholdningsæske med tændstikker på gulvet. Rainman kigger ned og siger henkastet: *417*. Det er løgn, tænker broren, det kan han da ikke, og han tæller efter for at nå frem til: *417*. Kun en autistisk person vil være i stand til at udføre et sådant perceptuelt kunststykke, prisen herfor er manglende adgangsbillet til en normal kommunikativ tilværelse.

Bortset fra denne og ganske få andre ejendommelige undtagelser, så er vi først og fremmest mennesker med styrker og svagheder. Og vi deler uanset handicap eller vanskeligheder en fælles menneskelig kultur, en fælles livsverden og et fælles stumt bagtæppe af indforstået mening og betydning. Det er menneskets lod. Vi vælger det ikke selv, og vi kan ikke vælge det fra, det er måske det som gør

[19] Clausen, Hans og Birgit Kirkebæk: 1996.
[20] Sacks, Oliver: i kolofonen og tilegnet William Osler, 1995.
[21] Sacks, Oliver: side 10 - 12, 1995.

os så ens, funderer Göran Rosenberg[22]. Vi vælger ikke frit hvem vi bliver. Vi vælger ikke at blive et socialt væsen, vi må være et socialt væsen for at blive til en person. Man må erkende sin afhængighed for at man kan blive bevidst om sin frihed. Og det sker ikke ved at blive undervist i principperne for menneskelig adfærd, men ved at få indpodet den følelsesmæssige baggrund herfor. Kroppen når altid at tænke før hjernen.

[22] Rosenberg, Göran: side 11, 2005.

Kapitel 2
Ind i specialundervisningen

- om centrale problemer i specialundervisningen i Danmark set i lyset af internationale konventioner og tredjeverdens lande, herunder diagnosens mangetydighed og afskaffelsen af kategoriseringerne.

Specialundervisningens organisering, Salamanca-erklæringen, de måske egnede, at se sig selv fra Nepal, diagnosens mangfoldighed, specialundervisningens tre hovedområder, adfærd, begavelse, læring og specifikke vanskeligheder.

Specialundervisningens organisering

Specialpædagogik er, som allerede nævnt i indledningen, den overordnede lære eller teori om anvendelse af mål og midler over for mennesker med handicap, udviklingsforstyrrelser eller indlæringsvanskeligheder. Specialundervisningen er så den praktiske udførelse af disse overordnede overvejelser.

Man skelner mellem kompenserende og hensyntagende specialundervisning. I den kompenserende specialundervisning tager man direkte sigte på at kompensere for de pågældende vanskeligheder. I den hensyntagende specialundervisning tilrettelægges undervisningen på en sådan måde at elever med vanskeligheder tilnærmelsesvist kan deltage på lige fod med andre i den fælles undervisning. I den kompenserende specialundervisning drejer det sig om at eleven får mulighed for at arbejde med sine vanskeligheder og mulighed for at støtte sig til alternative hjælpemidler; i den hensyntagende specialundervisning forsøges eleven forberedt bedst muligt til den kommende fælles undervisning med hensigtsmæssig placering i lokalet, forsynet med relevante hjælpemidler mv.

I et opsummerende overblik ser Birgit Kirkebæk følgende handicaphistoriske tendenser: Perioden **1855-1890** er *omsorg og læring* med hovedvægt på helbredelse og bedring af de åndssvages tilstand i fokus. **1890-1940** bliver *sortering og klassificering* det centrale med henblik på hvad det kunne betale sig for et moderne samfund at bruge kræfter på, og hvem der måtte anses for uhelbredelige.

1940-1970 bliver *almengørelse og normalisering* den styrende tankegang efter et folkeligt oprør over behandlingen af de åndssvage. I perioden **1970-2000** ser man *træning og tilpasning* over for *relation og livskvalitet*, et spil mellem at opnå fremskridt gennem forbedret træning og retten til at udvikle sig på sine egne præmisser. Og i **2000-2007** er vi så nået til *specificering og evidens*, her gælder det om at handle ud fra de mest virkningsfulde videnskabelige metoder. Faren ved den sidstnævnte tendens er at videnskaben kunne tænkes kun at anvise én bestemt vej, og dermed undertrykke den åbning som den specialpædagogiske tænkning i virkeligheden lever af og udvikles ved[23].

Gennem hele det 20. århundrede har specialundervisningen da også undergået store forandringer, fagtermer er blevet udskiftet og nye metoder indført. Allerede i slutningen af 1980'erne bortfaldt bekendtgørelserne og cirkulærerne som var baggrunden for kategoriseringen i diagnostiske kriterier som: syns-, høre-, tale/sprog-, læse-, bevæge-, adfærds- og generelle indlæringsvanskeligheder. De blev slået sammen til en individuel funktionsbeskrivelse af børn hvis udvikling kræver en særlig støtte. I denne tekst eksemplificeres det i de afsluttende kapitler med konkrete eksempler på elevskæbner i det danske institutions- og skolesystem. Her fremtræder eleven ikke som en diagnose, men først og sidst som en person. Denne person har nogle vanskeligheder som nogen tager på sig at beskrive, for at fremlægge en fortolkning som grundlag for at elev, forældre og fagpersoner kan gøre noget ved det.

I *Undersøgelse af specialundervisningen i Danmark*[24] fremgår det at antallet af elever i specialklasser nåede sin foreløbige kulmination i 1970'erne med 3½%[25] udskilte elever. I 1980'erne var procenten nede på knap 1%, og i dag er den oppe på 1½%. Gennem hele den sidste fjerdedel af det 20. århundrede har det været en bestræbelse at minimere antallet af elever som blev udskilt fra den normale undervisning. Og det var samtidig med at det blev en bestræbelse at integrere så mange elever som muligt fra den vidtgående specialundervisning. I dag er femogtyve procent af den vidtgående specialundervisnings elever enkeltintegrerede, mens resten undervises i segregerede former på specialskoler, eller i specialklasser på almindelige folkeskoler, sådan at de næsten er integrerede, i hvert fald i et normalt skolemiljø med mulighed for fælles frikvarterer mv.

I ovennævnte specialundervisningsundersøgelse foreslås det i den afsluttende konklusion: at man afskaffer begrebet specialundervisning om de former for aktiviteter som er rummelighedsskabende

[23] Kirkebæk, Birgit, 2006.
[24] Egelund, Niels: 2002.
[25] Egelund, Niels: side 55-56, 2002.

i almindelige klasser. Det drejer sig om: holddeling, to-lærerstystem, enkeltmandsundervisning. Selvom det bygger på specialpædagogisk viden og erfaring, så er det i virkeligheden bare forskellige måder at organisere den almindelige undervisning på. "*Specialundervisning bør fremover være et begreb, der dækker en undervisning, der er kvalitativt anderledes, som trækker på helt særlige materialer, helt særlige metoder og helt særlige kommunikationshjælpemidler, som kræver en grundig undersøgelse af elevens forudsætninger og potentialer inden den sættes i værk. Specialundervisning vil derefter være noget, der rettes mod nogle få elever fra 2 til højest 5%. De andre elevers særlige behov klares i den rummelige skoles almindelige differentierede undervisning. Tilsvarende må PPR's rolle ændres, så de konsultative- og rådgivende opgaver over for skolerne (og daginstitutionerne) og deres personale kommer mere i fokus, og den undersøgende og visiterende rolle bliver forbeholdt elever, der skal have specialundervisningen*"[26].

Salamanca-erklæringen

Disse betragtninger lægger sig tæt op ad de smukke formuleringer i Salamanca-erklæringen som Danmark var medunderskriver af i Spanien i 1994. "*Konferencen vedtog SALAMANCA Erklæringen om Principper, Politik og Praksis for Specialundervisning og et Handlingsprogram. Karakteristisk for disse dokumenter er brugen af udtrykket inklusion og erkendelsen af behovet for at skabe 'skoler for alle' – dvs. institutioner, der er til for alle, glæder sig ved forskellene, understøtter læreprocessen og tager hensyn til den enkeltes behov. De er et vigtigt element i bestræbelserne på at opnå Uddannelse for Alle og gøre skolerne mere effektive i uddannelsesmæssig henseende*"[27].

Martin A. Hansen ville sikkert kunne have gået ind for det. Hans hovedperson i Løgneren, Johannes Vig, havde et skole- og børnesyn som ikke var på kollisionskurs med ovennævnte betragtninger, tidsforskellen til trods. Og i beskrivelsen af sin førsteklasse i 1930'ernes Danmark udviser Martin A. Hansen selv en rummelighed som godt kan matche Salamanca-erklæringens fordringer.

Salamanca-erklæringens dokumenter er ment som et udtryk for en global enighed om i hvilken retning specialundervisningen skal bevæge sig i fremtiden. Og som overordnede formuleringer kan de færreste finde noget indvende eller argumentere imod med; og det samtidig med at de selv samme formuleringer synes at være på kollisionskurs med en nok så markant og aktuel samfundsmæssig

[26] Egelund, Niels: side 66, 2002.

[27] Fra forordet til Salmanca-erklæringen udgivet på Undervisningsministeriets forlag i 1997.

bestræbelse om at evaluere og måle elevernes færdigheder længere og længere ned i systemet, for derudfra at gribe fat i de svageste, for at stimulere dem til at kunne fungere på et gennemsnitligt niveau for deres alder og udvikling. Der synes således at være tale om flere modsatrettede bestræbelser på en og samme tid.

De måske egnede

Dette dilemma tages op langt senere i et mere dyster roman. I den er såvel skolen som specialundervisningen vigtige ingredienser. Fortællingen, *De måske egnede*[28], udspiller sig på Biehls Privatskole, hvor den naturvidenskabelige kundskab var den højeste. På en sådan skole måler man som den naturligste ting af verden børnenes evner og færdigheder.

Intelligensen blev målt med en Binet-Simon, og Peter fik så at vide hvor mange procent hans intelligens lå under landsgennemsnittet. *"I Jepsens tale- og sprogtest fik man at vide hvad ens lix var, de brugte en båndoptager, og skrev bagefter ned hvad man havde sagt og talte ens pauser, og målte hvor lange ord man brugte, dermed kunne de måle hvor kompliceret ens sprog var, jo færre pauser og jo længere ord des højere lix. I Danmarks pædagogiske Instituts standardiserede standpunktsprøver i stillelæsning målte de antal fejl og læsehastighed, det gav to tal som man så kunne sammenholde med landsgennemsnittet på dette alderstrin?*[29].

Man sammenholdt altid testresultatet med tiden, derved fremkom et måltal, som var ret objektivt, næsten helt naturvidenskabeligt som Peter bemærker. Men han undrer sig også, fordi der i verdenshistorien ikke findes nogen alment anerkendt fremgangsmåde til at kvalitetsvurdere sammensatte fænomener. Og *"hvis der ikke findes nogen fremgangsmåde til afgørelse af hvornår noget er godt eller dårligt, hvorfor taler man så som om der gør? Hvordan kunne de være så sikre når de gav stjerner og karakterer og skrev i journalen?"*[30].

Undervejs i fortællingen afsløres det at denne privatskole i 70'ernes Danmark er med i et storstilet projekt sammen med Danmarks Pædagogiske Institut og Danmarks Lærerhøjskole med det formål at udskille de uegnede til specialskoler og finde de måske egnede med henblik på særlige specialpædagogiske foranstaltninger. *"De ville hjælpe børnene og samfundet. Ved at lokalisere de svagtbegavede eller direkte defekte så de kunne komme på skolehjem eller anstalt og få den omsorg de behøvede. Det var tanken"*[31].

[28] Høeg, Peter: 1993.
[29] Høeg, Peter: 108ff, 1993.
[30] Samme sted side 92.
[31] Samme sted side 112.

Samtidig ville de indkredse de elever som var på grænsen og som ikke kunne overholde testtiden. Dem ville de hjælpe opad ved at tage dem under deres vinger. *"De mente at det var en stor hjælp for børn at blive vurderet. Det mener man vel stadig, det er ret udbredt i samfundet. At det er godt at blive vurderet"*[32]. Og som Peter anfører: *"det er ikke i nogen ond mening når man vurderer folk. Det er bare fordi man selv så mange gange er blevet testet. Til sidst er der ikke nogen anden måde at tænke på. Man ser det måske ikke så tydeligt, hvis man altid har kunnet præstere nogenlunde hvad der er blevet forlangt. Man ser det måske bedst hvis man véd at man hele sit liv altid vil være på grænsen"*[33].

I slutningen af bogen når hovedpersonen frem til følgende konklusion: *"Jeg tror Biehls Privatskole var det sidste mulige punkt på 300 års naturvidenskabelig udvikling. På det sted var kun den lineære tid tilladt, alt liv på skolen var indrettet i overensstemmelse hermed, skolens bygninger, omgivelser, lærere, elever, køkkener, planter, inventar og dagligliv var som en bevægelig maskine, et symbol på den lineære tid. Vi stod ved randen, vi havde nået en grænse. For hvor langt man med tidsinstrumentet kunne presse den menneskelige natur"*[34]. Problemet er i al sin enkelhed, at den objektive metode i denne dystre profeti er blevet ophøjet til en verdensanskuelse. Den vender vi tilbage til i næste kapitel, både fordi den er en uadskillelig og integreret del af specialpædagogisk tankegang, og fordi den spiller en vigtig rolle for hvordan specialundervisning bliver tilrettelagt. Et helt andet menneskesyn læser Aase Holmgaard ud af Salamanca-erklæringen[35], idet hun anfører at den giver et klart svar på specialpædagogikkens aktuelle problemstilling, og det på en måde så alle kan være enige, eller i hvert fald have det svært ved at argumentere imod, og det er måske også netop svagheden. Derudover deler hun baggrunden for Salamanca-erklæringen op i fire centrale indfaldsvinkler i form af: en *økonomisk*, en *politisk*, en *etisk* og en *pragmatisk*. Men også disse forskellige aspekter bliver i Salamanca-erklæringen inkluderet til en sammenhængende tankegang: og det er at den inklusive skole medvirker til den bedst mulige ressourceanvendelse, er den mest effektive fremgangsmåde til at modvirke den splittelse og utryghed som truer vores samfund. Den handler om at alle børn skal have lige adgang til uddannelse; og endelig at den inkluderende skole også er den mest effektive fremgangsmåde til sikre alle mennesker relevant og ordentlig uddannelse.

[32] Samme sted samme side.
[33] Samme sted samme side.
[34] Samme sted side 113.
[35] Holmgaard, Aase: 2004b.

At se sig selv fra Nepal

En kort overgang fik jeg mulighed for at deltage i et specialpædagogisk udviklingsarbejde i Nepal sammen med kolleger fra den daværende Danmarks Lærerhøjskole og Københavns Amt. Og her var der i den grad brug for Salamanca-erklæringen, fordi alt for få børn, og især piger, havde mulighed for at gå i skole. Da man i Nepal opdagede at der også fandtes specialpædagogiske problemstillinger, da var det de døve, de blinde, de svagtbegavede og de fysisk handicappede man først fik øje på, akkurat som i Danmark, da vi ca. 100 år forinden begyndte at indkredse og udskille de døve, de blinde og de åndssvage til særlige foranstaltninger under statens forsorg[36].

Men det skabte forvirring i Nepal, da de internationale danske rådgivere fra Danida i midten af 1990'erne, pludselig foretog et kursskifte fra at fokusere på specialundervisning af handicappede elever, og vendte opmærksomheden og dermed også ressourcerne mod undervisning af børn med særlige behov, fordi det var børn i den almindelige skole med lettere vanskeligheder som man endnu knapt havde fået øje på derude.

Nu havde de lige fået øje på de tydelige specialundervisningsproblemer hos de handicappede, og så skulle de også vende blikket mod problemstillinger omkring børn med mere almene specialpædagogiske problemstillinger i normalskolen. Det var en udvikling vi selv i Danmark havde været op til 100 år om at gennemleve, men som man i Nepal blev presset til at forsøge at eftergøre på 10 år.

Såvel den specielle- som den mere almene dimension af specialpædagogikken er relevant, men i et historisk perspektiv er der tendens til først at få øje på det tydeligt indlysende, for siden også at kunne fokusere på mere sofistikerede problemstillinger. Nu havde de lige fået øje på det specielle, og var begyndt at tage tilløb til at skabe forståelse rundt omkring i det fattige land for at gøre noget ved det, og så kom rådgiverne og bad dem holde op med det, for at vende sig mod andre opgaver som, omstændighederne taget i betragtning, ikke forekom nær så presserende. Det var tydeligvis svært for dem at begribe logikken heri. Og det var ikke respektfuldt set i forhold til et lokalt historisk perspektiv, men efterkom snarere internationale globaliseringstendenser. Men de havde jo selv inviteret internationale konsulenter.

Diagnosens mangfoldighed

Med Birgit Darr udvalgets betænkning i slutningen af 1980'erne afskaffede man kategoriseringen af eleverne efter diagnostiske kriterier. Tankegangen bag er positiv i den forstand at det ikke er kon-

[36] Af tysk Vorsorge eller Fürsorge, dvs. sørge for.

struktivt at se eleven gennem en diagnose, man skal se eleven som et menneske, ja et medmenneske. Fokuserer vi på diagnosen, risikerer vi at blive så optaget af det specifikke at vi glemmer det generelle perspektiv og sagens særlige omstændigheder. Og der udspringer ingen angivelser for specialpædagogisk praksis og undervisning fra en diagnose. Det gør der derimod ud af en individuel funktionsbeskrivelse, og de kommer også i denne tekst til at udgøre den faglige tyngde, for det er derfra specialundervisningen får sin pondus og sit faglige liv.

Men som alt andet her i verden er diagnoser tvetydige. Der er ingen tvivl om at der selv i et højtudviklet land som Danmark, med veluddannede professionelle fagfolk, udstedes alt for mange tvivlsomme diagnoser på alt for tilfældige teoretiske grundlag. Og mange betegnelser som DAMP, ordblindhed, dysleksi og lignende er og bliver aldrig andet end funktionsbeskrivelsen af en række symptomer, hvis baggrund man sjældent kan gøre rede for på nogen overbevisende måde.

Diagnosen er på en og samme tid tvivlsom, skræmmende og forløsende. Tvivlsom på baggrund af det løse grundlag hvoraf den alt for ofte fremkommer, skræmmende fordi den signalerer at der er noget i vejen med mit barn, men også forløsende, fordi det for mange forældre er en slags befrielse endelig på et tidspunkt at møde et kvalificeret personale som en gang for alle kan sætte fagligt forsvarlige ord på de bekymringer, forældrene har gjort sig gennem mange år, uden at vide hvad der var det reelle problem. Og i den sidste forbindelse tænker jeg både på selve diagnosen, hvis den er mulig at indkredse, men også funktionsbeskrivelsen, idet begge udtryk på en afklarende måde kan få forældre til at falde til ro og begynde at se muligheder og se fremad for deres barn. At få sat relevante- og forsvarlige ord på problemer, er første skridt til at løse dem. Godt begyndt er også i denne sammenhæng halvt fuldendt.

Specialundervisningens tre hovedområder

Specialpædagogisk bistand i form af specialundervisning kan groft set deles op i tre hovedområder. Og det skal ikke forstås som en tilbagevending til hverken kategorisering eller diagnosticering. Men arbejder man i specialpædagogikken, så har der været tale om en naturlige arbejdsdeling, sådan at man enten har arbejdet med svagtbegavede elever, med elever med mere specifikke indlæringsvanskeligheder eller med elever med socioemotionelle vanskeligheder. Det siger sig selv at alle disse tre typer af vanskeligheder spiller sammen og indvirker på hinanden hos den enkelte elev. Så man kan i virkeligheden ikke skille dem ad.

Og det er de afsluttende cases her i bogen da også eksempler på. I tidligere bøger[37] har jeg enten udtrykt mig om sproglige vanskeligheder eller om læsevanskeligheder, men denne gang har jeg som eksemplificering af bogens indledende stof valgt et antal cases som sætter fokus på specialpædagogiske sammenhænge. I historien om *Nikolaj* er det et omsorgssvigtet barn der bliver udsat for intelligenstestning som nær er ved at gøre ham debil. Kun ved at tage sagen op på ny og se den i et helt andet iagttagende lys, får historien en positiv drejning, og Nikolaj opfattes igen som den normaltbegavede dreng, han hele tiden har været, om end han har andre vanskeligheder. I historien om *Jonas* er det samspillet mellem dyslektiske træk og så en anderledes personlighedsmæssig klangbund som sættes i spil. I historien om *Louise* er omdrejningspunktet forældrenes rettigheder, en vanskeligt beskrivelig og diskret udviklingsforsinkelse som via en intelligenstestning bliver fortolket uforsvarligt dystert med uheldige skolemæssige følger for pigen og familien. Men en åbning af sagen og en fornyet undersøgelse ud fra et helt andet udgangspunkt, under overværelse af forældre, specialundervisningslærer, talepædagog og psykolog, medfører et overraskende skifte fra specialklasse til den ganske almindelige fjerdeklasse. I historien om *Mathias* møder en gruppe studerende på efter- og videreuddannelse i specialpædagogik op med et problem om en dreng som ikke kan koncentrere sig, men når vi får fat i sagens fokus, så viser det sig at han både kan være opmærksom og koncentrere sig, undtagen når han præsenteret for skrevne ord og tekster, og det har sine indlysende grunde. I den allersidste historie om *Emil* er det de pædagogiske tankegange bag forskellige læsepædagogiske retninger som sættes op imod hinanden, med mulighed for at enhver selv kan tage stilling og vælge hvordan man selv ville have grebet det an.

Meningen med eksemplerne er også at enhver med sig selv kan afgøre, hvilke historier man selv synes er mest relevant, i forhold til det man beskæftiger sig med i specialpædagogikken her og nu: en vanskelig opvækst, kontakt og faglige vanskeligheder, opmærksomhedsproblemer, udviklingsforsinkelse og dysleksi eller ordblindhed. Det er nemlig sådan at de fleste ansatte i specialundervisningen godt selv ved om de hovedsagelig er beskæftiget med enten den ene, den anden, eller den tredje kategori af specialpædagogisk arbejde. Tredelingen gælder for såvel specialundervisningen i den almindelige skole, som for den vidtgående specialundervisning i specialklassen eller på specialskolen.

Selvom der kan argumenteres fagligt overbevisende imod såvel diagnoser som kategorisering, og de negative konsekvenser heraf, så

[37] Maul, John: 1998 og 2000.

vil jeg advare imod at man gør alle specialpædagogiske problemstillinger til spørgsmål om hvordan man udelukkende tilrettelægger normalundervisningen på en tilstrækkelig rummelig måde, eller hvordan man udelukkende får hjemmet med på banen i form af støtte til elevens skolegang og indlæring. Begge forhold er væsentlige og uundværlige for et godt specialpædagogisk undervisningsforløb, men formår de professionelle omkring eleven, og her tænker jeg på bl.a. pædagogen, læreren, psykologen m.fl., ikke med indlevelsesevne at tolke, tyde og forstå de forskellige aspekters indvirkning på hinanden, og samtidig udvise sans for hovedsagen, så kan man i værste fald komme til at spilde barnets tid med forkerte- eller direkte vildledende specialpædagogiske tiltag. Måske kan man her samle op og rette kritikken mod tvivlsomme anvendelser af diagnoser med henblik på kategorisering af børn og deres vanskeligheder, hvor funktionsbeskrivelser havde været etisk og fagligt mere forsvarlige; og så opbakning til anvendelse af begrebsmæssige og faglige præciseringer i form af diagnoser anvendt i didaktisk øjemed, dvs. med henblik på såvel mål som midler samt dannelsesaspektet.

De afsluttende casehistorier er netop eksempler på hvordan man kan iagttage og fortolke sig frem hovedproblemstillingen, som så lægges til grund for det specialpædagogiske forslag. Og heri indgår betragtninger over de forudsætninger man bringer med sig ind i verden, den livsverden man er rundet af, hvem man er og hvordan man fremtræder og hvordan man tilegner sig viden og færdigheder. Foruden arv og miljø som baggrundsfaktorer, kan man også her tale om adfærd, begavelse og indlæring, som specialpægogikkens treklang. Eller som et mere konkret eksempel fra læsevanskelighedernes verden: psyke, viden og læsefærdighed. Hvordan har du det med kammeraterne og de voksne? Hvordan følger du med i skolens fag og tilegner dig alderssvarende viden og færdigheder? Er du i færd med at lære dig at læse eller har du først og fremmest behov for hjælpemidler for at kunne følge med i undervisningen og begå dig blandt kammeraterne? Netop et samspil af noget personligt, noget kognitivt og noget indlæringsmæssigt, eller *adfærd, begavelse og læring*.

• *Adfærd* er blevet opfattet meget forskelligt gennem tiderne. Det er blevet opfattet som normsammenstød, man har talt om observationsbørn, observationsklasser, og i den mere vidtgående ende hører minimalt hjerneskadede børn også med til problemstillingerne.

• *Begavelse* udgjorde en første indledende faglig udfordring for specialpædagogikken med en matematisk minutiøs inddeling i idioter, debile, imbecile osv. ud fra en pointskala frem til vore dages multiple intelligenser.

• *Indlæring* i denne sammenhæng er knyttet an til mere afgrænsede vanskeligheder af: sansemotorisk-, opmærksomhedsmæssig-,

talemæssig-, sproglig-, hukommelsesmæssig- og skriftsproglig art, noget som både handicappede elever, men også elever med normal begavelse og normale opvækstvilkår kan komme ud for og få vanskeligheder med.

Adfærd

Ordet kan i sig selv let føre til misforståelser, fordi det i hovedparten af det 20. århundrede var knyttet an til den amerikanske behaviorisme og den deraf afledte adfærdsterapi. Men adfærd er også et ganske almindeligt dansk ord som angår opførsel og væremåde, og er knyttet an til personligheden, det følelsesmæssige og den sociale sammenhæng. Man kan have en rolig adfærd eller være adfærdsvanskelig.

I almindelig skolesammenhæng er de såkaldte urolige børn for tiden kommet i fokus, og de påkalder sig stor opmærksomhed med deres socioemotionelle vanskeligheder. De hæmmer både deres egen læring og udvikling, og de forstyrrer lærerens undervisning og de øvrige elevers indlæring. Her er det hverken begavelse eller fagligh-ed, som først og fremmest er i fokus, men derimod relationen, og omstændighederne omkring undervisningen med baggrund i det socioemotionelle. Her er relationen barrieren for overhovedet at kunne bringe sin begavelse i anvendelse med henblik på at kunne lære noget, og udvikle sig kognitivt og fagligt.

Der er for tiden et stort behov for kurser og efteruddannelse, og der udfoldes mange bestræbelser på at analysere elevernes adfærd og lærer-elev relationen med henblik på konkrete forslag til interaktion og tiltag. De udgør et socioemotionelt problemkompleks i spændingsfeltet mellem specialpædagogik og socialpædagogik. Mogens Blæhr med flere har med afsæt i flere års udviklingsarbejde netop foldet en relations- og ressourceorienteret pædagogik ud til brug inden for bl.a. dette felt[38].

Begavelse

Ordet begavelse er et temmelig neutralt ord, og siger ikke så meget i sig selv. Intelligens har vi fået fra engelsk, og det nærmeste vi kan komme en definition, er at det er det vi måler ved intelligensprøver. Gennem en stor del af det 20. århundrede var intelligensspørgsmålet det centrale omdrejningspunkt for specialpædagogiske tankegange og bestræbelser. I begyndelsen af 1970'erne udkom Ole Varmings trebindsværk om svagtbegavede børn[39]. Den blev et hovedværk for datidens lærerstuderende på seminariernes *pædagogiske speciale C*,

[38] Blæhr, Mogens m.fl.: 2004.

[39] Ole Varming m.fl.: Svagtbegavede børn, 1 teori, 2 didaktik og metodik, 3 artikelsamling, København, Gyldendal, 1 i 1969, 2 i 1969 og 3 i 1973.

netop i en tid hvor man forberedte overgangen fra Statens Åndssvageforsorg til OK-klasser og centerklasser i amtsligt regi. I Åndssvageforsorgens epoke blev Binet-Simons intelligenstest[40] anvendt og misbrugt til at indplacere sentudviklede, udstødte og svagtbegavede med tvivlsomme diagnoser på en problematisk intelligensskala. Allerede Vygotsky havde tilbage i 1930'erne advaret imod deres ringe anvendelsesværdi[41].

Efter åndssvageforsorgens udlægning i 1980 blev det i skoleregi især Wechslers Intelligens Scale for Children[42], også kaldet WISC'en, samt senere Dansk Evneprøve kaldet DEP, som man bragte i anvendelse for at udskille og indplacere elever efter evner, begavelse eller intelligens. Undervejs har synet på intelligens og den måde man måler det på forandret sig. De første teorier baserede sig på tanken om en gennemgående intelligensfaktor som man kunne måle og tælle sig frem til ved hjælp af et repræsentativt udsnit af opgaver. De mindede pudsigt nok ofte meget om det man præsenterede eleverne for i skolens fag. Derfor målte man også effekten af at have modtaget netop den undervisning som var relevant for at kunne magte prøverne, samtidig med at standardiseringen på mange tusinde normale børn også gav den indlysende konsekvens at man ved hjælp af sådanne prøver kunne måle resultatet af et normalt gennemsnitligt barndomsliv.

Men allerede her begynder de første problemer at tårne sig op for intelligenstestningen i specialpædagogisk regi. For hvordan måler man så intelligensen hos børn med cerebral parese, svære sproglige udviklingsforstyrrelser eller tidlige følelsesmæssige svigt? Hvis man uden videre noterer og tæller sammen efter en lineal, yder man så børn med særlige udviklingsbetingelser tilstrækkelig retfærdighed? Og kan sådanne børns intelligens overhovedet måles på en standardnorm? Nej det må forudsætte et filter af fortolkningskunst fra undersøgerens side at nå frem til en relevant og retfærdig forståelse og bedømmelse af børn med diverse handicap og alternative udviklings- og indlæringsmuligheder. Der har da også været mange andre tiltag i spil for at forstå den kognitive dimension i form af menneskets tænkeevne eller begavelse.

I midten af det 20. århundrede forsøgte den amerikanske psykolog Guilford[43] sig med en stort anlagt multipel intelligensteori. Det var hans ambition at finde op til 120 forskellige intelligenser for alt muligt forskelligt, og hvor det endelige resultat kunne uddrages ved

[40] Alfred Binet udgav i 1905 Binet-Simons intelligensprøver sammen med T. Simon.
[41] Danielsen, Eric: side 30, 1996.
[42] Wechsler, D: Intelligens Scale for Children (WISC), New York: Psychological Corp., 1949.
[43] P. J. Guilford, amerikansk psykolog, f. 1897, hovedværk: The Nature of the Human Intellect, 1967.

følgende formel: *operation x produkt x indhold*. I dag er der næppe nogen nyuddannet lærer som nogensinde har hørt om eller kender til SI[44]-modellen af Guilford.

Til gengæld kender de i dag en anden amerikaner, Howard Gardner, som mere beskedent forsøger sig med op til ti intelligenser, og det med langt større gennemslagskraft især i Europa. Tankerne bag er så sympatiske at man næsten kunne ønske sig at det var sandt alt sammen, som Per Fibæk Laursen[45] formulerer det. Men de er desværre ikke fuldstændigt i samklang med moderne neuropsykologi, og den viden man har om hvordan sproglige udviklingsforstyrrelser eller sproglige tab efter hjerneskade fremtræder. Man har ikke eller får ikke blot problemer med enten det musiske, det matematiske, det sproglige eller det rumlige, eller hvad nu Howard Gardners[46] intelligenser kaldes. Og selvom der er noget rundt, varmt og positivt ved Gardners teorier, så får man snarere sekventielle-, spatiale- eller semantiske vanskeligheder med forskellige former for konsekvenser for såvel bevægelse, tale, forståelse, regning, læsning og stavning. Og ligeså meningsløst det er at måle intelligens som resultatet af at være vant til at klare typiske skoleopgaver, er det bare vende det om og undervise børnene i Howard Gardners multiple intelligenser. "*Gardner fastslår flere steder, at man ikke kan undervise i intelligens, Det er en udbredt, men meget uheldig misforståelse af hans teori, at det skulle være muligt så at sige at sætte intelligenserne på skemaet*"[47].

Det ændrer ikke ved at det fortsat er relevant og nødvendigt at danne sig indtryk af og gøre sig forestillinger om elevernes kognitive færdigheder og begavelse. Det kan man fortsat med kritisk stillingtagen gøre ved hjælp af intelligenstestning, når man samtidig anvender sin egen dømmekraft og selv tager stilling til elevens fremtræden, og hvordan man vurderer elevens kognitive modenhedsniveau i og uden for den daglige undervisning. Efter årtiers diskussioner og opdeling af eleverne i underviselige og **u**underviselige, er der nu faldet ro over sindene, og generelt mentalt retarderede elever er for længst integrerede i overenskomstklasser på almindelige folkeskoler.

Læring

Læring kan foregå alle steder, også uden for skolen, og på barnets egne præmisser. Indlæring er mere knyttet an til undervisning med

[44] Structure of Intellect.

[45] Laursen, Per Fibæk: 2001.

[46] Tidsskriftet "Kognition og Pædagogik" bliver i 1992 lanceret af Kjeld Fredens og Mogens Hansen i opposition til den fremherskende intelligensopfattelse udtrykt ved WISC og DEP, bl.a. med udgangspunkt i Howard Gardners multiple intelligenser.

[47] Laursen, Per Fibæk: 2001.

en lærer som formidler. Men i jo højere grad læring afløser indlæring, jo mere udviskes forskellene mellem udvikling og læring, og dermed også forskellene mellem pædagog og lærer. Læring og udvikling er to sider af samme sag.

Når vi taler om vanskeligheder med læring drejer det sig om børn der har udviklingsmæssige svigt i forudsætningerne for at lære og udvikle sig fagligt i skolen, og årsagerne hertil er mangfoldige. Almindeligvis kan man definere, indkredse eller afgrænse noget. Hvis vi skal afgrænse det der tænkes på her, så er det ikke elever primært med socioemotionelle- eller begavelsesmæssige problemstillinger. Skal vi forsøge at indkredse dem, så er det børn som er forsinkede i deres sansemotoriske-, sproglige-, eller skriftsproglige udvikling med konsekvenser for deres faglige indlæring i skolen. Vi kan også kalde det for specifikke vanskeligheder som modsætning til mere generelle personlige eller begavelsesmæssige vanskeligheder. Førhen var det risikabelt at være for tidlig født[48], især hvis man vejede under 2500 gram, var en dreng, og kom fra et svagt socialt miljø. Hvis man derimod var en pige, eller en dreng med en mere stimulerende miljømæssig baggrund, så fik den vanskelige fødsel og det klejne nervesystem ikke nær så store konsekvenser. Hermed udtrykkes også noget essentielt om det komplekse samspil mellem arv og miljø i den forstand at vores medfødte potentialer realiseres gennem kulturen, i en proces hvor tilsyneladende modpoler som arv og miljø i virkeligheden samvirker og integreres i hinanden. Det kan også forstås sådan nervesystemets medfødte struktur på den ene side er medbestemmende for barnets interaktion med omgivelserne, samtidig med at interaktionen er med til at forandre og udvikle strukturen. I et moderne medicinsk-teknologisk samfund er den kritiske fødselsvægt for tidligt fødte børn nu blevet 1500 gram. Det er også et udtryk for at mange flere børn nu overlever p.g.a. moderne fødselsteknologi. Samtidig skabes der en mangfoldighed af problemstillinger at arbejde med i specialpædagogikken. For tidligt fødte børn kan som antydet oven for på næsten mirakuløs vis og på baggrund af forbavsende få gram født vægt udvikle sig helt normalt, de kan få kognitive- og begavelsesmæssige vanskeligheder, de kan få socioemotionelle vanskeligheder og de kan få mere specifikke udviklingsforstyrrelser af opmærksomhedsmæssig-, motorisk-, sproglig- og skriftsproglig art.

Gruppen af børn med udviklingsforstyrrelser eller indlæringsvanskeligheder er i øvrigt meget varieret, og der eksisterer ingen entydig årsagssammenhæng eller forklaring på deres vanskeligheder. Meget ofte er det eneste man kan konstatere: at de har opmærk-

[48] Kruuse, Emil: 1984.

somhedsmæssige-, sansemotoriske-, sproglige- eller skriftsproglige vanskeligheder. Og det kan man indkredse og beskrive i et eller andet omfang, men netop ikke påvise nogen afgørende årsag til.

Specifikke vanskeligheder

Det er i denne sammenhæng at ordet specifik anvendes og får sin mening fra. Specifikke vanskeligheder betyder da at vanskelighederne ikke har sin hovedårsag i hverken personlige- sociale- eller følelsesmæssige problemstillinger, og heller ikke i generelle begavelsesmæssige forhold, men derimod fra de specifikke udviklingsmæssige- eller indlæringsmæssige vanskeligheder. Og det kan selvfølgelig medføre psykiske slagskygger og få negative konsekvenser for personen og for indlæringen, men hovedproblemet er stadigvæk specifikt og angår i første omgang hverken adfærd eller begavelse. Her skal man lægge mærke til at der ikke på nogen måde er nævnt mulige cerebrale vanskeligheder i form af hjerneskade eller lignende. Selvfølgelig vil specifikke hjerneskader giver specifikke udviklings- og indlæringsvanskeligheder. Men årsagerne til specifikke vanskeligheder er, som det vil fremgå senere, alt andet end specifikke, og kan skyldes mange andre forhold. Disse forhold kan vi i mangel af eksakt viden og præcision omtale som bygningsfejl eller senmodning. Hellere være lidt bevidst uklar end at søge frem mod en klarhed vi ikke er klar over. Hvordan man så finder frem til hovedproblemstillingen hos elever med såvel specifikke- som generelle vanskeligheder, det er et spørgsmål om teoretisk viden, empirisk erfaring og den sunde dømmekraft. Netop essensen af specialpædagogik. Og det er denne elevgruppe med overvejende specifikke- og udviklingsbetingede vanskeligheder, som i de næste kapitler vil blive sat ind i, først en historisk kontekst, og dernæst en begrebsmæssig eksemplificering af centrale problemstillinger, efterfulgt af præsentation af undersøgelsesværktøj, som så demonstreres på forskellige elever med henholdsvis socioemotionelle-, udviklingsbetingede-, opmærksomhedsmæssige- og skriftsproglige vanskeligheder.

Kapitel 3

Ud i vidtgående vanskeligheder

- om den vanskelige grænsedragning mellem den almindelige- og den vidtgående specialpædagogik, og herunder tanker om den anden udflytning og dømmekraftens betydning for visitation

Fra det almene til specifikke, adfærd, begavelse, læring, der er er ikke befolkning til al den lidelse, den anden udflytning, undersøgelse af specialundervisningen i Danmark, det sætter fokus på visitation og dømmekraft, kategorisering og kompleksitet, evidensbaserede handleplaner, dømmekraft endnu en gang, livsverden.

Fra det almene til det specifikke

Vi omtaler nogle elever som læsesvage, og mener dermed at de er langsomme til at lære sig at læse og stave, samtidig med at de også har mere generelle vanskeligheder med at begå sig i flere andre fag. Vi omtaler andre elever som dyslektikere eller ordblinde, og mener så mere afgrænsede, tydeligere og alvorligere vanskeligheder med læsning og stavning; men til gengæld er der sjældent tale om andre mere generelle vanskeligheder med at begå sig i andre fag. Det er muligt at beskrive en elev som læsesvag og en anden elev som dyslektisk, men der er samtidig et ubrudt kontinuum mellem de lettere læse- og stavevanskeligheder og så de alvorligere og mere langvarige vanskeligheder hos dyslektikeren, og derfor vil der altid være nogle elever som kommer til at udgøre de vanskelige grænsetilfælde på overgangen mellem det ene og det andet.

På samme måde kan vi tale om urolige børn på den ene side, og så elever med DAMP[49] eller ADHD[50] på den anden. Vi kan tale om børn med socioemotionelle vanskeligheder, og så børn med gennemgribende udviklingsforstyrrelser i form af autisme og Aspergers syndrom mv. I alle sammenhænge har de fleste former for vanskelighe-

[49] En forkortelse af **D**ysfunktion med hensyn til **A**fledelighed, **M**otorisk kontrol og **P**erception.

[50] En forkortelse af **A**ttention **D**eficit **H**yperactivity **D**isorder.

der deres mere almindelige og mindre alvorlige udtryk, samtidig med at vi kan møde problemstillingerne i deres vidtgående fremtrædelsesformer. Og her får vi den generelle vanskelighed i sin essens eller yderste konsekvens.

Herimellem vil der altid være elever som befinder sig et eller andet sted mellem det generelle og det specifikke. Og det er ikke mindst dem som det kan volde endog store vanskeligheder at udrede forsvarligt. Det kan måske også udtrykkes sådan at på et eller anden skala, så bliver læsevanskelighederne eller kontaktvanskeligheder så indlysende store at der sker et kvalitativ skifte, og vi er konfronteret med vidtgående vanskeligheder. Nogle handicap som døvblindhed og multihandicap er så indlysende og gennemgribende handicap at de altid vil fremtræde som vidtgående vanskeligheder.

Det er i denne sammenhæng interessant at pædagoger og lærere i den almindelige undervisning ofte får et ganske snævert perspektiv for hvad der er normalt for elever, måske fordi de ikke er vant til at se så stor variation. Omvendt er det min erfaring at personale i den vidtgående specialundervisning ofte udvikler ganske vide rammer for hvad der er normalt, og hvornår der er tale om vanskeligheder der er værd at nævne, måske fordi de oplever så tydelige og alvorlige vanskeligheder blandt deres elever.

Bevæger vi os ud i handicapområdet til den vidtgående specialundervisning, så kan vi også der følge tredelingen af vanskeligheder hvad angår, det *adfærdsmæssige*, det *begavelsesmæssige* og det *indlæringsmæssige*. Og igen må vi huske på at alle tre forhold altid spiller sammen, sådan at intet barns vanskeligheder kan begribes uden en sammentænkning af aspekter fra alle tre indfaldsvinkler.

Adfærd

De første specialpædagogiske tiltag inden for området var observationsklasser for såkaldte adfærdsvanskelige børn. I dag har man stadigvæk observationsskoler eller heldagsskoler for elever med belastede hjemlige forhold. Og her er vi allerede på vej over i den vidtgående specialundervisning som op til kommunalreformen var et regionalt anliggende under amterne. Som en accentuering af denne problemstilling støder vi i denne sammenhæng også på børn med tidlige følelsesmæssige skader. Dermed er vi også på vej over i børnepsykiatrien, og her møder vi børn med egentlige psykiatriske lidelser i form af sindssygdomme. I et beslægtet, men alligevel anderledes fagligt miljø, i den vidtgående specialundervisning, kan vi møde gennemgribende udviklingsforstyrrelser hos svært kontakthæmmede elever med autisme og Aspergers syndrom mv. Vender vi tilbage til udgangspunktet adfærd, så taler man i dag meget om uro-

lige børn i den almindelige skole, og deres pendant i den vidtgående specialundervisning: er hyperaktive børn med omfattende opmærksomhedsvanskeligheder, også benævnt med skiftende bogstavkombinationer som: DAMP eller ADHD.

Siden slutningen af 1980'erne har TEACCH[51]-pædagogikken været i fremmarch i Danmark i forbindelse med især autisme og ADHD. Og i relation til sidstnævnte ADHD-gruppe er også amfetamin- eller ritalin-præparater blevet taget i anvendelse. Heroverfor har Mogens Blæhr[52] m.fl. udviklet en relations- og ressourceorienteret pædagogik som et alternativ til udgangspunkterne i enten strukturering af miljøet i form af TEACCH eller i form af dæmpning af individet med kemikalier.

Som en overordnet tænkning omkring disse børn taler man i dag også om vanskeligheder med **A**dfærd, **K**ontakt og **T**rivsel, forkortet til: AKT. De tre fænomener kunne også siges at repræsentere: **A**: det personlige *jeg*, **K**: det sociale *os* og **T**: det gode *liv*. Det fremgår derfor uden videre at en sådan tankegang er relevant og nødvendig i alle ovennævnte aspekter. Men ikke kun det, det er også en nødvendig indfaldsvinkel til i enhver anden form for specialpædagogisk intervention uanset om det er generelle eller specifikke vanskeligheder. Forglemmer man sig her i sin iver for søge ind mod vanskelighederne, og praktiserer ekspertviden afkoblet fra disse sammenhænge, så får det, set ud fra dømmekraftens perspektiv, karakter af uvidenhed[53].

Men i specialpædagogikken kan heller ikke det generelle stå alene, derfor er der brug for psykiatrisk viden i forbindelse med sindssygdomme, ligesom der er brug for klinisk psykologisk viden i relation til tidlig frustration mv. Men hvorfor børn med neuropsykologisk betingede opmærksomhedsvanskeligheder i form af ADHD er et anliggende for psykiatere, det er mig en faglig gåde. Det burde ligeså selvfølgeligt som det er psykiatere der tager sig af psykiske lidelser, være børneneurologer eller neuropsykologer som bød ind med faglig ekspertise omkring de neuropsykologiske problemstillinger i forbindelse med DAMP og ADHD. Men det var måske et spørgsmål om hvem der kom først og valgte området som deres. Det var jo heller ikke indlysende at læger tog sig af intelligensproblemer hos åndssvage. Men de tiltog sig magten og fik skammen.

Begavelse

Et urgammelt ord for det samme er oligofreni. Det betyder gammel lever, og er et levn fra de gamle ægyptere som mente at forstanden

[51] **T**reatment and **E**ducation of **A**utistic and **C**ommunication Handicapped **Ch**ildren.
[52] Blæhr, Mogens m.fl.: 2004.
[53] Lund, Henrik Stampe: side 15, 2006.

sad i leveren. Når man led af oligofreni, så havde man gammellever, og var altså svagbegavet. Udtrykket er brugt i lægelige kredse helt op i vores tid.

Det drejer sig om vanskeligheder med intelligens og begavelse. Et klassisk udtryk herfor er mennesker med Downs syndrom eller mongolisme. Til trods for en ihærdig indsats med fosterdiagnostik er det endnu ikke lykkedes helt undgå at der bliver født flere mongolbørn. Til gengæld er der et vist procentuelt spild af normale fostre, når man af sikkerhedsmæssige grunde griber til provokeret abort. Men det kan man først se med sikkerhed når barnet er født. Ingen ønsker sig at få et handicappet barn med vilje, men som en ung pige med Downs syndrom selv udtrykker det i en avisartikel: *"hvorfor kan I ikke lide sådan nogen som mig"*. De udgør oftest en mild og venlig udgave af menneskevæsenet.

I midten af 1970'erne skete der noget epokegørende. Jeg husker en børnehavepædagog som fik sit første barn, Jacob. Jacob var født som mongolbarn. På barselsafdelingen fik hun og hendes mand det 'gode' råd af lægerne at tage hjem og prøve igen med bedre held næste gang. Hun kontaktede efter hjemkomsten åndssvageforsorgen for at høre om de kunne hjælpe dem. Hun fik den besked at hun kunne komme igen når Jacob blev skolemoden, så skulle de nok vurdere om han var underviselig eller ej. Det ville hun ikke finde sig i. Via bekendte kom hun i kontakt med en gruppe tyske pædagoger[54] fra Institut für Heilpädagogik i Kiel. De var eksperter i mongolbørn, og ferierede ofte ved den danske vestkyst. Via dem fik hun mulighed for halvårlige konsultationer, hvor de håndterede og iagttog Jacob og hans udvikling. Det affødte hver gang forslag til aktiviteter, hun kunne tage hjem og dyrke med sit barn. Resultatet blev ikke at Jacob kom ud af sit Downs syndrom, men inden for den kognitive ramme som blev hans lod i tilværelsen, der kom han til at fungere meget bedre end han ellers ville have kunnet. Den kognitive ramme forblev den samme, men udnyttelsen af potentialet blev forøget. På den måde er især mongolbørn opvokset efter 1975 interessante eksempler på hvad man kan opnå med tidlig stimulation. Og det er vel derfor nogle af dem nu optræder i TV-serier som von Triers Riget, ligesom to af dem har haft deres eget TV-talkshow. Men det som gjorde mest indtryk på mig, det var da Jacobs mor fortalte mig at det vigtigste for hende var, at hun fra total håbløshed efter behandlingen på sygehuset og hos åndssvageforsorgen, pludselig fik troen på at hun og Jacob havde en fremtid, og at det nyttede at gøre noget. I special-

[54] Aschmoneit, Wolfgang, Günther Böckmann, Konrad Josef og Wolf-Rüdiger Walburg: Praktisk støtte til barnets udvikling, med bidrag af Ole Bentzen, Jytte Jordal og Ulla Jæger, København: Gyldendal, 1980.

pædagogikken er det ikke nok at teoretisere og gøre sig erfaringer, man skal også finde en retning for hvor man skal hen.

Som en særlig variant af begavelsesproblematikken kan også nævnes de sentudviklede unge. Det er en gruppe som den tidligere undervisningsminister K. Helveg Petersen viede stor interesse, og var med til at indkredse som en særlig mild variant af lidt naive og svagtbegavede unge mennesker. Det førte til etablering af efterskoler rundt omkring i landet, bl.a. Tolne Efterskole i Vendsyssel.

Læring

Og endelig kan den tredje kategori af elever med mere specifikke faglige vanskeligheder også følges ind i den vidtgående specialundervisning. Og her bliver mangfoldigheden rådende. Det kan være svær ordblindhed eller dysleksi, afasi og svære kommunikationsforstyrrelser, erhvervede hjerneskader, motoriske handicap i form af cerebral parese, svære psykomotoriske handicap og ADHD, høre-handicap og døvhed, synshandicap og blindhed, kombinationen heraf i form af døvblindhed, kombinationer af flere handicap i form af multihandicap og endelig de sjældne- eller små handicap som i Danmark er repræsenteret bl.a. ved Center for små handicapgrupper. Her arbejder man typisk med specifikke problemstillinger i specialiserede faglige sammenhænge. Indtil januar 2007 har disse fagområder typisk udspillet sig i amtsligt regi i specialbørnehaver, centerklasser, taleinstitutter, kommunikationscentre, specialskoler og genoptræningscentre mv. Foreløbig fortsætter en del af dem under de nye sygehusregioner, men her er ingen undervisnings- og kulturforvaltning, og hvad så? Og andre af dem overgår til det kommunale niveau. Men kan kommuner drive den slags specialinstitutioner, og vil andre kommuner fortsat købe ekspertisen? Det har vi til gode at få besvaret.

Der er er ikke befolkning til al den lidelse

Mogens Hansen[55] refererer neurologen Mogens Dalby for at have udtrykt, at hvis man tæller sammen på procenterne for alle de forskellige mulige specialpædagogiske lidelser, befolkningen synes at være udsat for, så ender man over 100%. Der er derfor slet ikke befolkning til alle disse vanskeligheder og al den lidelse. Det er selvfølgelig absurd, og det er der formodentlig mange grunde til. I dag skal man i medierne for at tiltrække sig ressourcer fra de beslutten-de myndigheder, derfor kommer man ikke langt med tilbageholdenhed eller underdrivelser. Vi lever i en tid hvor der sættes fokus på den enkelte og de individuelle behov. Det gælder om at optræde som

[55] Holst, Jesper (red.): side 57, 2000.

offer for at tiltrække sig sin del af samfundets ressourcer. Nu er det drevet så vidt at det også blevet et specialpædagogisk problem at være for godt begavet. I det gamle Rom gjaldt det om at være klient og dermed beskyttet af en stormand med magt og midler, i dag gælder det om at fremstå som offer for at kunne tiltrække sig samfundets velfærdsgoder. Og vurderet ud fra de nye kommuners og regioners økonomiske prognoser, så bliver der rift om stadigt mere knappe fælles ressourcer.

Den anden udflytning

Der er sket meget siden forskellige handicapgrupper blev udskilt fra galeanstalterne og etablerede sig i forskellige forsorgsgrene for døve, blinde, åndssvage og talelidende m.v. Jeg var selv en kort årrække inden 1980 ansat ved Statens Institut for Talelidende i Aalborg hvor jeg underviste småbørn med dysfasi og unge og voksne med afasi. I 1980 blev den vidtgående specialundervisning flyttet fra staten til amterne, og mange specialskoler og særinstitutioner frygtede dengang for fremtiden. Den frygt blev stort set gjort til skamme, og der blev i stedet udfoldet et storstilet integrationsprojekt som medførte at mange forskellige handicapgrupper blev integrerede og fik deres skolegang på almindelige folkeskoler i særlige specialklasser. For nogles vedkommende med mulighed for fuld integration i normalundervisningen eller visse fag sammen med jævnaldrende kammerater i normalundervisningen. Nu står vi over for en lignende omstrukturering med afviklingen af amterne, og denne gang er der igen anledning til bekymring og frygt for fremtidens vidtgående specialpædagogiske problemer. Og selvom kommunerne bliver større, så har de færreste af dem været gearet til at kunne løse mere komplicerede og vidtgående specialpædagogiske opgaver. Og spørgsmålet er om et befolkningsløft 10, 20 eller 30.000 er nok til at bringe kommuner på niveau med hvad amterne tidligere kunne magte, for slet ikke at tale om de kommuner som slet ikke bliver større. Og vil de så købe ekspertisen af hinanden? Og kan de finde ud af det? Det har vi, som allerede sagt, endnu til gode at få afklaret. Og de få institutioner som forbliver i regionalt regi mister den forvaltningsmæssige baggrund i form af undervisnings- og kulturforvaltning, fordi regionerne bliver medicinsk orienterede sygehusregioner. Meget kan komme til at afhænge af enkeltstående ildsjæle eller lokale faglige teams som formår at holde den faglige fane højt inden for deres specifikke område.

Og her tænker jeg ikke blot på at stille den rigtige diagnose, eller udføre en metode korrekt, men også på at bevare nysgerrigheden i samspil med eleven som vigtige grundpiller for at videreudvikle fag-

lig tænkning. Ifølge Birgit Kirkebæk er det vigtigt at vi fortsat vil slås for: *"at undervisningsbegrebet opretholdes for alle, at kvaliteten af specialundervisningen opretholdes for alle, at der ikke finde én organisatorisk løsning, som er den rigtige, at vi vil udfordre vores egen praksis videnskabeligt, men at vi vil kæmpe imod en videnskabeliggørelse af pædagogikken, at vil bekæmpe en opfattelse af, at didaktik alene handler om metode, at vi vil arbejde på at beskrive, hvad det er, specialpædagogikken kan i forhold til almenpædagogikken"*[56].

Undersøgelse af specialundervisningen i Danmark

Set i lyset af ovenstående var det ikke opløftende eller forjættende at læse om undersøgelsen af specialundervisningen i Danmark[57] i 2002, som var foranlediget af såvel kommunale-, amtslige- som statslige myndigheder. Undersøgelsen er primært rettet mod den primærkommunale specialundervisning, og kun i begrænset omfang også den vidtgående amtslige specialundervisning. Ikke desto mindre er der en tydelig tendens til at henvise elever til amtslige foranstaltninger hvis der inden for rimelig geografisk rækkevidde ligger en amtsspecialskole. Det er velkendt inden for høreområdet. Her har amter med døveskoler som magneter trukket hørehandicappede elever til specialskolerne, mens de f.eks. i Århus amt, hvor der aldrig har været en specialskole for døve, i langt højere grad har kunne integrere de hørehandicappede enkeltvis på den lokale skole med supervision fra en amtslig hørekonsulent.

Den aktuelle undersøgelse medinddrager såvel kvantitative- som kvalitative data, og hvad det sidste angår lod man seks kommuners visitationsudvalg og PPR-kontorer foretage en visitation af de samme ti personsager. Flere af de involverede børn ville kun i nogle af kommunerne blive henvist til vidtgående specialundervisning i amtsligt regi, mens de samme børn i andre kommuner ville blive tilbudt lokale foranstaltninger, som var langt billigere end det amtslige tilbud, og derfor lurer mistanken om at der snarere end faglige kriterier var tale om økonomitænkning. Foranstaltningsforslagene var i det hele taget forbløffende forskellige, idet flere kommuner ikke tilbød tre af de til ti børn specialundervisning, mens andre kommuner ville give dem specialundervisning for mellem 84.000 og 160.000 kroner. Et sted ville man give en elev et tre måneders IT-kursus, mens den samme elev i en anden kommune blev tilbudt vidtgående specialundervisning under amtet. Som rapporten lakonisk konkluderer, så peger: *"resultaterne tydeligt på, at der er god grund til, at kommunerne overvejer deres visitationspraksis, ligesom der er god*

[56] Kirkebæk, Birgit: 2006.
[57] Egelund, Niels: 2002.

grund til at se på, hvad der kendetegner den rummelige skole og den mindre rummelige skole"[58]. Hvad så når kommunerne for fremtiden ikke har en amtslig eller regional standard at sammenligne sig med eller blive sammenlignet med? Man kan undre sig over at højtuddannede medarbejdere, som PPR-ansatte må siges at være i et så lille land som Danmark, ikke er i stand til at harmonisere deres foranstaltningsforslag bedre. De er trods alt uddannet på de samme relativt små højere læreranstalter og efter- og videreuddannelsesinstitutioner, og de kommer på ofte på de samme faglige konferencer. Men måske er problemet at vi har glemt betydningen af dømmekraften. *"Dømmekraft er det samme, som det, der kaldes den sunde fornuft – at kunne generalisere på grundlag af livserfaring. Det er at kunne foretage politiske og samfundsmæssige vurderinger i kraft af erfaring og ikke på grundlag af, hvad man har lært gennem regler, bøger eller såkaldt uddannelse"*[59]. Om det nu er faglig uformåenhed, mangel på dømmekraft eller lokale økonomiske interesser, så tegner det ikke opløftende for den omvæltning som specialundervisningen undergår i forbindelse med kommunalreformen pr. januar 2007. Men den har heller aldrig været tænkt som en specialpædagogisk reform, specialpædagogikken må blot rette sig ind efter linjer som er trukket af helt andre hensyn.

Det sætter fokus på visitation og dømmekraft

Når jeg selv tænker tilbage til midten af 1970'erne, hvor jeg var lærer på et Undervisningscenter for motoriske handicappede børn, så husker jeg dengang jeg fik en syvende elev i klassen som var normeret til seks elever med svære motoriske handicap. Det foregik på den måde at en lidt usædvanlig mentalt retarderet pige med et lettere motorisk handicap, som alligevel ikke kunne klare undervisningen i den lokale folkeskoles specialklasse, blev henvist til undervisningscenteret og præsenteret som en sag for mig af min skoleleder. Sammen var vi på hjemmebesøg og på visit på skolen hvor pigen gik, inden vi besluttede os for om hun ville kunne indgå i samspil med de andre konkrete elever i den pågældende gruppe med baggrund i de eksisterende ressourcer. Vi blev enige med pigens forældre om at det nok skulle kunne lade sig gøre. Og det kunne det. Med stor undren hørte jeg fra en kollega i samme periode på et centerlærerkursus, om hvordan visiteringen kunne foregå andre steder i landet. En specialundervisningskonsulent modtog en indstilling om en potentiel elev til en centerklasse, overvejede situationen med sig selv og ringede til den relevante klasselærer om aftenen som den nye elev

[58] Egelund, Niels: side 8, 2002.
[59] Gadamer, Hans-Georg: side 84, 2000.

skulle starte næste morgen. Og som centerlæreren forklarede mig med mange frustrationer til følge for elev, forældre og lærere at få en sådan beslutning trukket ned over hovedet uden nogen form for medindflydelse.

I min tid på Taleinstituttet i Aalborg i 1980'erne og 1990'erne oplevede jeg som talepædagog det privilegium det var at deltage i et tværfagligt team sammen med: *pædagog, ergoterapeut, klinisk psykolog, pædagogisk psykolog, socialrådgiver, børnelæge, øjenlæge, øre-næse-halslæge*, og altså selv som *talepædagog* om observation og udredning af komplicerede forhold omkring børn med cerebrale- og kommunikative udviklingsforstyrrelser. Her udgjorde det faste personale af pædagoger, ergoterapeut og talepædagoger et autonomt visitationsudvalg, som med ansvar over for forstanderen på taleinstituttet selv visiterede børn til de amtskommunale specialbørnehaver, som børn fra de omkringliggende kommuner kunne bliver henvist til i kortere eller længere perioder. Fordelen var at beslutningen blev taget af dem der havde forstand på det, og vidste noget konkret om hvilke børn der i forvejen gik i de enkelte grupper. Dertil kom at der ud af dette personale også dannedes rejsehold som kom i hjemmene og i lokale børnehaver med henblik på forundersøgelser af børnene, dels for at bidrage med forslag til lokale foranstaltningsforslag, dels for at tage stilling til eventuel optagelse i taleinstituttets småbørnsgrupper. Fordelen både på undervisningscenteret og på taleinstituttet var at det personale som sad inde med den faglige ekspertise var medinddraget i eller ligefrem stod for visiteringen, men begge steder selvfølgelig i samspil med ledelsen. Problemet kunne være at nogle iblandt personalet kastede deres kærlighed på de børn de så for deres øjne hver dag, og ikke nænnede eller kunne bære at konkludere at nu var det nok, og de igen kunne klare sig med en lokal foranstaltning. Samtidig med at andre børn stod for tur med nok så store vanskeligheder og komplekse problemstillinger. Men også det blev afvejet og modificeret derved at ingen helt alene kunne bestemme sig for en bestemt linje, men at der måtte indgås kompromiser, og man ikke altid kunne få opfyldt sine helt private ønsker om enkeltbørn, fordi der var nogle af fra rejseholdene som var i stand til at argumentere for endnu ukendte børn og forældres behov om udredning og støtte til udvikling.

Nu er det ikke meningen her at påstå at det er nogen simpel sag at visitere børn til den bedst mulige foranstaltning, og det er fordi der er mange forhold at tage med i betragtning. Det kan ikke udelukkende bestemmes ud fra objektive kriterier, test- eller undersøgelsesmaterialer, men kræver også i høj grad medinddragelse af erfaring, dømmekraft og evne til at prioritere mellem oplysninger og data.

Men nu var det ikke visitationsudvalg af ovennævnte type som indgik i undersøgelsen af dansk specialundervisning i 2002. I modsætning til de førstnævnte var dem som indgik i undersøgelsen sikkert både mere professionelle og i hvert fald sad de højere i hierarkiet. Men det bliver det tilsyneladende ikke bedre af, tværtimod kunne næsten man fristes til at sige. Nu byggede undersøgelsen da også tydeligvis på at visitationen foregik på baggrund af rent papirarbejde, dvs. at ingen af de involverede nogensinde havde set det pågældende barn, men kun læst andres rapporter herom. Alene det er en alvorlig kilde til fejltagelser og fejlgreb. Og hvis vi så især fokuserer på den enkelte elevs specifikke vanskeligheder uden at medinddrage sagens øvrige omstændigheder, så ser vi bort fra den almene dannelse i form af den personlige identitet og handlekompetence. *"Efter min mening det som let bliver underbetonet i den specialpædagogiske hverdag, fordi vi som professionelle nok er uddannet til at magte det specifikke, men ikke er uddannet til at medtænke det generelle"*[60].

Og tiden er til funktionalitet og funktionelle løsninger mere end til indhold og pædagogiske idéer og dannelse. Pædagogisk-psykologiske Rådgivninger, som nærmest på seismografisk vis opsamler og suger alskens dårligdomme og problemstillinger fra omkringliggende institutioner og skoler til sig, tyr ofte til funktionalistiske løsninger på problemerne i form af nye metoder og ændrede organisationsformer, på bekostning af vurdering af egne faglige kvalifikationer og overvejelser om personlige holdninger til problemstillingerne.

På de uddannelsesinstitutioner[61], som har ansvaret for lærernes og pædagogernes efter- og videreuddannelse, drives denne funktionalistiske tankegang nu så vidt, at man rask væk ansætter medarbejdere i konsulent- og planlægningsfunktioner uden specifik faglig viden om de områder de skal varetage. Og de undervisere som førhen deltog både i planlægning og realisering af planlægningen med mulighed for konstruktiv afsmitning på begge processer, de skal nu blot undervise med mange frustrationer og også fejlplanlægninger til følge, akkurat som når det drejer sig om visitation inden for specialundervisningen.

Funktionalismen er bl.a. en bevægelse i arkitekturen, og hvem kan være imod noget der er funktionelt? Men at være funktionel betyder også at tjene et formål, og hvilke formål eller hvis formål er det så vi taler om? Der er altid en dobbelthed, og her altså mulighed for en konflikt mellem menneskets livsverden og systemet[62], mellem det humanistiske og det mekaniske, og det gælder både i arkitektu-

[60] Kirkebæk, Birgit: 1999.
[61] Og som for tiden skifter navn så tit at det ikke mere kan svare sig at benævne dem i en bog.
[62] von Wright, Georg Henrik: side 33, 1994.

ren og i specialpædagogikken. Det var den gryende konflikt Martin A. Hansen lod udspille i den manglende kemi mellem ingeniøren og læreren i romanen: *Løgneren*.

Kategorisering og kompleksitet

Vi har i dag i princippet for længst forladt diagnoser og kategorisering i specialpædagogikken. I princippet, fordi vaner og traditioner er seje og langlivede. Et er hvad cirkulærer og bekendtgørelser siger, noget andet er hvordan de efterleves på kort og på lang sigt. Helt i tråd med afkategoriseringen, så omfatter AKT vejledningen meget mere end socioemotionelle vanskeligheder. Også DAMP, ADHD, autisme og Asperger-børn indgår. Det giver bestemt mening at folde AKT ud og forstå det som noget personligt, socialt og livsdueligt, og som derfor må omfatte al specialpædagogik, og socialpædagogik med for den sags skyld. Det har jeg ingen anfægtelser omkring, tværtimod. Og nok kan vi forsøge at dele op for at anskue og bedre kunne begribe. Det er jo sådan vi gør med teori som også kommer af det græske teater. Her var tragedien og komedien fremstillet i stor skala, sådan al alle bedre kunne forstå, overskue og indse pointerne. Alligevel er der indfaldsvinkler som: det personlige, det emotionelle og det sociale som gennemsyrer alle scener og alle menneskelige forhold. Men det betyder ikke at alle specialpædagogiske problemstillinger så har AKT som den eneste og vigtigste indfaldsvinkel. For selv uden tankegangen om AKT, så har vi andre i den mere specifikke del af specialpædagogikken, indset spillet mellem det generelle og det specifikke, og at man aldrig må forfalde til udelukkende at fokusere på det specifikke uden at medinddrage det generelle, og her i form af elevens personlighed, livsverden og øvrige forudsætninger. Derfor har mange af os i forvejen prioriteret vores indfaldsvinkel i rækkefølgen: psyke, viden og færdigheder med respekt for eleven som person med begavelse, og så med nogle faglige færdighedsvanskeligheder som ikke at kunne høre, se, udtrykke sig eller læse. Med tankegangen om AKT kan man komme omkring de væsentlige forhold i ethvert barns specialpædagogiske problemstilling. Men netop omkring, og sommetider som katten om den varme grød. For der fordres også specifik faglig indsigt i forhold til: sansemotoriske vanskeligheder, opmærksomhedsvanskeligheder, kommunikative vanskeligheder, sproglige vanskeligheder, læse- og stavevanskeligheder osv., for nu ikke i første omgang at bruge fagspecifikke termer som: DAMP, ADHD, CP, multihandicap, dysfasi, afasi, dysleksi og ordblindhed. Så vi har her et spil om indfaldsvinkler hvor vi kan tage udgangspunkt i henholdsvis det generelle omkring personen og det specifikke omkring det faglige. Og det skulle ikke så gerne være et

konkurrerende modspil om indflydelse, men snarere et konstruktivt samspil, og det er fordi at ingen af aspekterne kan undværes.

Hertil kan man så føje en tredje mere overset men alligevel uundværlig dimension: den kommunikative og sproglige dimension. Den er også faglig og i hvert fald altafgørende ved kommunikative handicap og vanskeligheder som døvhed, tab af sprog, forsinket sprogudvikling, ordblindhed og svære læse- og stavevanskeligheder mv. Det kan også illustreres med efter- og videreuddannelsessituationen inden for specialpædagogik på Danmarks Lærerhøjskole i 1990'erne. Da havde man to uddannelser eller to grene, gren 1 og gren 2. Gren 1 var den mere specifikke som sigtede mod funktion omkring tale-, sprog- og læsevanskeligheder. Gren 2 sigtede mod mere generelle problemstillinger af personlig-, social- og begavelsesmæssig art. Såvel de studerende som underviserne på Gren 1 blev undertiden af modparten lidt hånligt kaldt for fejlfindere eller defektologer. Det kan man så leve med, hvis man ikke føler sig ramt. Men min pointe er at nogle af de Gren 2 uddannede ofte kom til kort i praksis, fordi de med deres uddannelse var alt for overordnet og generelt orienterede, og at de i den grad manglede såvel den sproglige og kommunikative dimension som den specifikke faglige indsigt i indlæringsvanskeligheder.

Specialpædagogik er et samspil af en treklang af noget personligt-socialt, kommunikativt-sprogligt og fagligt-læringsmæssigt. Ingen af aspekterne kan undværes og ingen af dem er vigtigere end de andre, men de kan indgå med forskellig vægt i forskellige problemstillinger. Det er problemstillingen og elevens behov som afgør vægtningen ikke ønsket om indflydelse fra forskellige faggrupper på forhånd.

Evidensbaserede handleplaner

Vi lever i en tid hvor vi i den grad efterspørger evidensbaserede måder og metoder som kan evalueres og verificeres ud fra objektive kriterier, men det løser ikke vores visitationsproblemer, tværtimod ser det ud til ifølge ovennævnte undersøgelse af specialundervisningen i Danmark i 2002. Som eksempel på denne funktionalisering ser og hører jeg ofte om handleplaner og undervisningsplaner fra de deltagere jeg møder på specialpædagogiske kurser og uddannelser. Jeg ved godt at der nu er krav om handleplaner for hver enkelt elev, og at man bestræber sig på at udtrykke sig om kompetencer og potentialer. Men jeg undrer mig over hvor funktionelle de ofte tager sig ud formuleret med alle mulige former for omskrivninger, for at undgå at komme ind på det som eleven ikke kan eller har svært ved. Det signalerer en alarmerende politisk korrekt berøringsangst for overhovedet at turde tale om det som eleven har vanskeligt ved.

Hvis man prøver at sammenligne med situationen omkring en ung eller voksen person som efter en hjerneskade har fået afasi og man afsluttede undersøgelsen med at gøre det op i potentialer og kompetencer, så ville det være uværdigt og respektløst over for det pågældende menneske, som i den grad har brug for en selverkendelsesproces om sine egne mistede færdigheder og nye vanskeligheder for at finde motivation for at kunne gøre noget ved det, og gøre en aktiv indsats i den forestående genoptræning. Der findes andre former for hjerneskader man kan komme ud for, hvor der opstår sygdomsneglekt sådan at forstå at man fornægter sine egne vanskeligheder, og her har pædagogikken meget trange for ikke at skrive umulige kår. Det er som om vi har bevæget os fra defektologi i form af kun at ville måle os frem til det eleverne ikke kunne, til en neglekt af at de overhovedet kan have svært ved noget, nu i en form for kollektiv og politisk bestemt fortrængning i form af kompetencer og potentialer.

Måske er problemet at vi ikke kan skelne mellem vanskelige elever og så elever som har vanskeligheder, en skelnen som i den grad er afslørende for hvilke holdninger og synsvinkler man har i specialpædagogiske sammenhænge.

Dømmekraft endnu en gang

I Danmark er Aase Holmgaard[63] optaget af hvordan vi lytter til eleverne og taler til dem om deres vanskeligheder uden at tale udenom, fordi det er respektløst ikke at tage deres vanskeligheder alvorligt og bruge vores faglige indsigt til både at turde og kunne benævne deres vanskeligheder på en fagligt forsvarlig måde, og gøre noget ved det sammen med eleven. Her er vi inde ved kernen i specialpædagogikkens problemstillinger om hvordan vi kobler specialiseret viden til sagens øvrige relevante forhold? Hvordan får vi sans for hovedsagen, og sikrer den bedst mulige beslutning på de givne betingelser? Det gør vi ved at svare på et ufuldstændigt grundlag med indlevelse i den givne situation lige midt imellem det principielle og det praktiske. Måske er problemet i ovennævnte undersøgelse af dansk specialpædagogik, at hvis ekspertviden afkobles sagens personlige og tilstødende omstændigheder, så får den nærmest karakter af uvidenhed, som i en sådan undersøgelse kan afsløres som inkonsekvens eller økonomitænkning. Derfor kræves der dømmekraft[64], og det handler ikke bare om at tænke sig om, men også om det som går forud for at tænke sig om, nemlig indlevelse og forståelse for den givne situation. "*Det er ikke nok at have en specialiseret viden, den specialiserede viden skal kobles til øvrige relevante forhold, altså*

[63] Holmgaard, Aase: 2004a.
[64] Lund, Henrik Stampe: 2006.

sættes ind i en mere almen sammenhæng"[65]. Derfor er vi med Villy Sørensens ord nødt til at: "*skære igennem vores uvidenhed*"[66], og udøve dømmekraft. En dømmekraft som også er beslægtet med såvel retfærdighed som næstekærlighed. Det første i form af lige behandling af alle, og det andet i form af at det også kunne have været dit eget barn. Jeg har ofte med undren oplevet hvordan professionelle inden for psykologi og specialpædagogik i Danmark kan have skjulte dagsordner over for forældre om at placere deres barn i specielle foranstaltninger eller i en specialklasse, fordi funktionen skulle beskæftiges, eller klassen skulle fyldes op og økonomien hænge sammen. Hvis man satte sit eget barn eller barnebarn ind i en sådan sammenhæng, ville de selv samme personer næppe acceptere at blive behandlet på samme måde.

Også her står vi ved et vanskeligt dilemma i specialpædagogikken som jeg ofte konfronteres med i forbindelse med kursisters og studerendes opgaver på efter- og videreuddannelsen. På den ene side tendensen til at man uden videre tænker systemets logik ind i foranstaltningen omkring barnet, på en sådan måde at det kan få karakter af fagligt overgreb, fordi man udelukkende argumenterer for og forsvarer systemet behov som det pågældende barn og dets forældre så bare har at indrette sig efter. Og på den anden side at man agerer som pårørende og angriber systemet logik overvejende med emotionelle argumenter, og dermed bliver for følelsesmæssigt engageret som om man selv var en del af sagen. Ingen af indfaldsvinklerne dur efter min mening, og de fleste er da heldigvis også i stand til at afbalancere de to forhold på en professionel og fagligt forsvarlig måde. Min kollega Mogens Blæhr udtrykker det i en skriftlig dialog sådan: "*Ser vi på bekendtgørelse og vejledning, så er processen og rollerne ret præcist beskrevet. Klasselæreren og lærerteamet leverer det faglige oplæg til visitationen i samarbejde med barn og forældre. PPR tiltræder med deres vurderinger og stiller i samarbejde med lærerteam, barn og forældre det konkrete forslag til skoleleder, og skolelederen træffer beslutningen. Problemet er bare at opgaverne for ofte blandes sammen og forplumrer processen. Og der gives ikke forældrene nogen ankevejledning*". Og af ovennævnte undersøgelse af specialundervisningen i Danmark her ved starten af det nye årtusinde, fremgår det tydeligvis at disse problemer ikke er sådan lige at løse. Men forældre må håbe på at de kommer i hænderne på kompetente fagfolk med dømmekraften i orden, ellers kan de være ilde sted. Det er sagen i en nøddeskal.

[65] Lund, Henrik Stampe: side 14-15, 2006.
[66] Sørensen, Villy: Vejrdage, side 148, København: Gyldendal, 1980.

Livsform

Til at begynde med ser barnet verden gennem sine forældres sprog og 'bades' dagligt i deres talesprog[67]. Det er afhængigheden af andre mennesker, ikke friheden fra dem, som gør os til mennesker Ingen vælger frit hvem de bliver, men vi bærer alle på en lod som vi ikke kan vælge fra[68]. Og selvom forældrene i snart mange år har haft ret til at blive medinddraget i beslutningsprocessen og foranstaltningerne omkring deres barn, så er der fortsat en fremherskende og kedelig tendens til at fravælge og nedprioritere forældres indflydelse på beslutningsprocessen og foranstaltningen omkring deres eget barn. Og det er min erfaring at forældres oplevelser af deres eget barn fra familiens egen livsverden ikke i så høj grad bliver medinddraget og værdsat af professionelle i deres mere formelle indsamling af viden og data. Derved risikerer man at komme til at se bort fra væsentlige aspekter til en forståelse af den samlede situation omkring det enkelte barn.

Fra den multihandicappede verden fortæller David Goode[69] om psykologen der som den tilkaldte ekspert skal undersøge en døvblind pige, og hvordan pigens støttepædagog forfærdes over hvordan psykologen misforstår den døvblinde piges kommunikationsforsøg. Efter undersøgelsen møder den selv samme psykolog støttepædagogens lille søn, som siger noget uforståeligt til hende, og da opfører hun sig ikke mere som eksperten der partout skal vide bedre, men som et ganske almindeligt og fornuftigt menneske, og spørger støttepædagogen: *"hvad siger han?"*.

Og når det gælder forældrenes mulighed for at komme til orde over for de professionelle beretter David Goode om den døvblinde Biancas forældre, som hævder at Bianca kan gætte hvad de skal have til aftensmad allerede inden madlavningen er påbegyndt, og det også selvom de ikke har indviet hende i hvad de har købt eller skal til at lave. Det blev af personalet betragtet som urealistisk, åbenlyst forkert eller ligefrem tåbeligt. Forældrenes fortrolighed med det handicappede barn bliver ofte betragtet som et mindre troværdigt grundlag for bedømmelse og for subjektiv og derfor fejet af bordet til fordel for videnskabelig objektivitet. David Goode kalder fænomenet for: *"systematisk klinisk nedvurdering af hverdagskompetencer"*[70]. Men vi kan hverken undvære videnskaben og de professionelle eller livsverdenen og forældrene. For videnskabens sprog gælder der særlige restriktive regler som ofte indebærer at sagens særlige omstændigheder må borttænkes og retoucheres væk i form af en reduktion.

[67] Lorentzen, Per: side 198-199, 2003.
[68] Rosenberg, Göran: side 11-12, 2005.
[69] Goode, David: 2001.
[70] Goode, David: side 63, 2001.

Og problemet med moderne forskningsspecialisering er at specialisterne kun ser det som er tilgængelig for deres egen metode. For hverdagens sprog gælder der andre regler, og det medfører at man må give køb på videnskabelige krav, til gengæld får man mere indsigt og flere oplysninger sat i spil. *"Man må have et åbent sind for at kunne erkende sandheden"*[71]. Og her har vi samtidig forskellen på videnskab og klogskab. I videnskaben fører man typisk forskellige virkninger tilbage til én årsag, uden for videnskaben findes der flere årsager til én hændelse, og hvilke der er mere sande end andre afgøres ved at fremsætte formodninger herom i en dialog med andre. *"Sokrates lærte os, at vi ikke kan lære vigtige ting om livet fra andre end os selv, men at denne viden nok bedst opnås – eller fødes – i mødet og samtalen med den anden. I dialogerne forsøgte Sokrates at vække folk til en indre dialog om denne viden, som vi nu mere præcist kan beskrive som en tavs eksistentiel vished"*[72].

I det næste kapitel vil vi forfølge disse grundlæggende specialpædagogiske problemstillinger tilbage til deres erkendelsesteoretiske grundlag med mulighed for tilbageblik til det foregående, og for at lægge en grund for det kommende.

[71] Tillagt Johannes Kepler i Teoriens lovprisning, side 9, af Hans-Georg Gadamer, Århus: Systimes Studieserie, 2000.
[72] Hansen, Finn Thorbjørn: side 255, 2002.

Kapitel 4

Hvorhen med specialpædagogikken?

- om mennesket som et åbent, enestående og udefinerligt væsen der er bundet af sit jordiske og kropslige perspektiv med konsekvenser for årsag og virkning, forklaring og forståelse, og fornemmelsen for hvor vi skal hen i specialpædagogikken

Arv og miljø, barn, hjerne og udvikling, årsag og virkning, fremkomsten af den moderne videnskab, tilskuer eller deltager, det moderne menneske, empiriske vildfarelser, videnskabens treklang, fænomenologi, forklaring og forståelse.

Arv og miljø

I modsætning til andre væsener på denne planet, så kan mennesket ikke som dyrene indkredses eller defineres på en udtømmende måde med en forudsigelig adfærd. Mennesket er ikke bare unikt eller enestående, det kan også udvikle sig til næsten hvad som helst: ondt eller godt. Og det er fordi det i sin udvikling for længst har overskredet sine arvemæssige og miljømæssige begrænsninger. Alligevel vælger ingen frit hvem de bliver, fordi vi ikke frigøre os fra vores biologiske og sociale miljø. Bevægelse, balance, rytme, lyd og hormoner mm. påvirker os allerede i livmoderen. Den første berøring og den første kommunikation påvirker os øjeblikkeligt. Vi bliver til i dyb afhængighed af andre mennesker, vi ikke selv vælger, men som bliver vores lod i tilværelsen[73].

Til gengæld er der svimlende muligheder for at blive helt sin egen. "*Når sædcelle og ægcelle smelter sammen, med mindst 8 millioner variationsmuligheder, er det én af 64 trillioner muligheder, som bliver realiseret*"[74]. Vi kunne altså hver især være blevet en af de indtil 64 trillioner andre muligheder. Derfor er vi unikke personer. Arven repræsenterer vores fælles erfaringer som art og lagres i arvemassen. Heroverfor har vi individets subjektive erfaringer fra det

[73] Rosenberg, Göran: side 16, 2005.
[74] Hart, Susan: side 33, 2006.

miljø man vokser op i, og som præger os. Enæggede tvillinger er omvandrende kloner af samme arvemasse, og alligevel bliver de også forskellige typer efterhånden som de præges af forskellig livspraksis. Miljøpåvirkningen starter allerede i fostertilstanden via morens hormonelle balance, idet en stresset mor kan udløse høje niveauer af stresshormoner hos fosteret, og det kan senere få betydning for temperament, opmærksomhed og indlæringsevne. Det samme gælder fødeindtag, stimulanser og medikamenter som både kan befordre og hæmme udviklingen længe inden fødselen. Men også sprogudviklingen tager sin spæde begyndelse endnu på fosterstadiet, fordi morens stemme gennemtrænger væsker, væv og knogler, og når frem til fosteret med sprogets betoning og rytme, sådan at fosteret ikke blot svømmer i fostervæsken, men også 'bades' i det kommende modersmåls sprogmelodi.

Således er miljøet meget tidligt ude og spiller aktivt sammen med arvemassen helt fra begyndelsen af. Samtidig er det sådan at langt over halvdelen - eller ca. 70%[75] af arvemassen - først kommer til udtryk efter barnets fødsel. Noget er fastlagt som f.eks.: hudfarve og øjenfarve, men i relation til specialpædagogikkens komplekse forhold er arv og miljø ikke hinandens modpoler, men snarere integreret i en udelelig proces som udtrykkes i et intimt samspil, hvori man kun vanskeligt kan skelne mellem årsag og virkning. Når vi kommer til mere komplekse sammenhænge hvad angår: adfærd, psyke, sprog, tænkning og læsefærdighed, så dikterer arven ikke udviklingen, men bidrager til hvordan udviklingen kan forløbe under stadig modifikation fra det omgivende miljø.

Overordentlig mange arvelige faktorer forudsætter samspil med miljøet for at udtrykke sig eller for at blive fremprovokeret; og ikke mindst omsorgspersonernes adfærd er vigtig i denne sammenhæng. *"Et barns temperament kan vække bestemte forældreresponser og skabe en selvopfyldende virkning til at forstærke eller hæmme medfødte træk, og barnets temperament kan prædisponere det til at orientere sig mod miljøet på en bestemt måde"*[76]. Man vælger ikke at blive et socialt væsen, og man bliver ikke et socialt individ ved at blive indført i principperne for menneskelig adfærd, det bliver man ved at få indpodet den følelsesmæssige baggrund for disse principper[77]. Arven bestemmer med andre ord de egenskaber eller muligheder vi får til disposition, men erfaringerne bestemmer hvordan 'kortene' bliver spillet. Den menneskelige arvemasse er, for kompleks adfærd og komplekse færdigheders vedkommende, et åbent system.

[75] Hart, Susan: side 38, 2006.
[76] Hart, Susan: side 38, 2006.
[77] Rosenberg, Göran: side 11, 2005.

I udviklingen influerer gener og miljø gensidigt på hinanden, og det får efterfølgende betydning for nervesystemets udvikling.

Barn, hjerne og udvikling

Det nyfødte barns hjerne vejer op mod 400 gram og indeholder hovedparten af de hjerneceller der er brug for resten af livet. Man taler ligefrem om et neurobiologisk overskud som beskæres under udviklingen med bortfald af nerveceller til følge. F.eks. fødes barnet med tusindvis af mulige sproglyd aktiveret i pludrefunktionen, sådan at det er parat til at gå i aktion med et hvilket som helst sprog. Men under opvæksten indskrænkes sproglydsinventaret i løbet af et lille års tid til de 40-50 sproglyd, som barnet får brug for i sit aktuelle modersmål.

Ved to-årsalderen har hjernen fordoblet sin vægt til 800 gram. I denne fase har barnet i visse hjerneområder udviklet 50% flere muligheder for udveksling af informationer i form af synapser end der er i den voksne hjerne. Allerede ved slutningen af første leveår når stofskifteomsætningen i hjernen voksent niveau for siden at overstige den og kulminere ved fire-årsalderen[78]. Der opstår altså ikke i første omgang flere hjerneceller, men derimod nye nervebaneforbindelser i form af aksoner og dendritter med myelinskeder omkring for isolering og effektivisering af informationsstrømmen i nervesystemet.

Ved seks-årsalderen vejer barnets hjerne ca. 1200 gram, og tolv år gammel når hjernen voksent niveau på knap 1500 gram. Det kan også udtrykkes på den måde at fordoblingen af hjernemassen med 400 gram fra fødsel til to år er udtryk for udvikling af *sind og bevægelse*, idet barnet i denne fase bliver til en person, samtidig med at det bliver mobilt. Fra to til seks-årsalderen er de ekstra 400 gram i særlig grad udtryk for udvikling af *sprog og tale*, idet det seks-årige barn er i stand til at formulere sig formfuldendt og flydende på sit modersmål inden for sin egen erfaringsverdens rammer. På dette tidspunkt starter barnet så i skolen, og man kan heraf se hvor få gram skolen og dens pensum bidrager med af konkret hjernevægt til den samlede udvikling. Til skolens forsvar kan dog anføres, at mens barndommen tydeligvis bidrager med konkret substans og de væsentligste forudsætninger for videre udvikling og indlæring, så er skolens pensum mere luftige abstraktioner. De er vigtige i vores samfund, men de vejer ikke så meget til i hjernesubstans. Et sådant vækstperspektiv på den cerebrale udvikling viser hvor meget der sker meget tidligt, og det antyder vigtigheden af tidlig indsats og forebyggelse.

[78] Pinker, Steven: The Language Instinct, side 289, London; Penguin Books, 1994.

Hos Susan Hart understreges det at: *"hjernen har ressourcer og iboende reparative evner, under forudsætning af at man som barn har haft mulighed for at være i en relation med et minimum af tilknytning, stimulering og regulering"*[79]. Omvendt kan grov omsorgssvigt i form af deprivation og andre traumatiserende forhold i ekstreme tilfælde ændre såvel den neurobiologiske struktur som hæmme og skade udviklingen. Nervesystemets medfødte strukturer er medbestemmende for barnets muligheder for interaktioner med omgivelserne, og interaktionerne med omgivelserne er med til at ændre og forøge nervesystemets struktur med nye muligheder til følge. Den medfødte struktur og miljøets gensvar integreres således i vekselspil, og derfor er det ikke blot et spørgsmål om hvad der er inden i hovedet på barnet, men ligeså meget hvilket miljø barnets hoved og krop er indeni, mens det udvikler sig. Der er ikke noget adskilt indenfor eller udenfor, men hjerne, krop og verden udgør en samlet helhed i form af en kompleks sammentænkning af verden.

Det er derfor ikke nok at barnet har medfødte anlæg for samvittighed, der skal også reaktioner til fra forældrenes side, sådan at barnet ser deres vrede ansigter, og mærker skammen krympe sig i mellemgulvet i forvisning om at handlingen misbilliges og huskes som en del af den kollektive hukommelse. *"Mennesker som af en eller anden grund havner uden for socialiseringsprocessen, kan næppe udvikle nogen samvittighed"*[80]. Og det er ikke tilfældigt at der tages udgangspunkt i den socioemotionelle dimension, fordi det er fra den socioemotionelle gnist mellem barnet og omsorgspersonen at den videre udvikling får sit brændstof og bliver sat i gang. Og fordi vi er intentionelle væsener, som vil noget med hinanden, kan vi ikke bare erstatte omsorgspersonen med hverken med dyr eller robotter. Opvækst blandt dyr kommer der depriverede ulvebørn ud af, og maskinen bliver afvist af børn, viser forsøg[81], formodentlig fordi barnet gennemskuer at maskinen ikke har menneskelige intentioner som det er værd at imitere For at udfolde arvens muligheder skal der menneskeligt selskab til af en vis kvalitet.

Hvad man ikke kan se af ovenstående er at hjernen tilsyneladende er skabt til at etablere sammenhænge og fortolke omverdenen på baggrund af et samspil af mange delvist uafhængige dele. Den menneskelige hjerne er blevet sammenlignet med computeren, og sammenligningen giver en vis mening, for så vidt som at selve hjernestrukturen kan gøre det ud for computerens hardware. Funktionerne i hjernen, de indlærte færdigheder og den tilegnede viden kan sam-

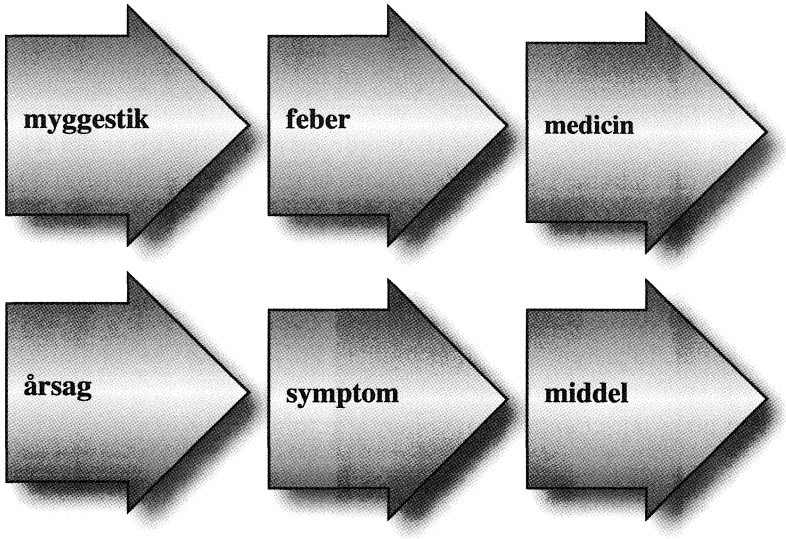
[79] Hart, Susan: side 62, 2006.
[80] Rosenberg, Göran: side 38, 2005.
[81] Hart, Susan: side 94, 2006.

menlignes med computerens programmer eller software. Men så hører sammenligningsmulighederne også brat op, fordi menneskehjernens wetware ikke som computeren har noget styreprogram, en produktionsdato eller en forældelsesfrist, for hvornår det ikke mere kan håndtere nye programmer. Hver morgen når vi står op er det ikke helt med den samme hjerneversion som vi gik i seng med, fordi den livet igennem omprogrammerer og fornyer sig selv under søvnens drømmefaser med baggrund i vores daglige liv og levned. Hjernen har med andre ord ingen overordnet dirigent, men den arbejder som et autonomt symfoniorkester med næsten ubegrænsede associationsmuligheder. Ligesom samspillet mellem arv og miljø er menneskehjernen et åbent system, og vi kan som menneske udvikle os i et næsten ubegrænset antal variationer og retninger.

Årsag og virkning

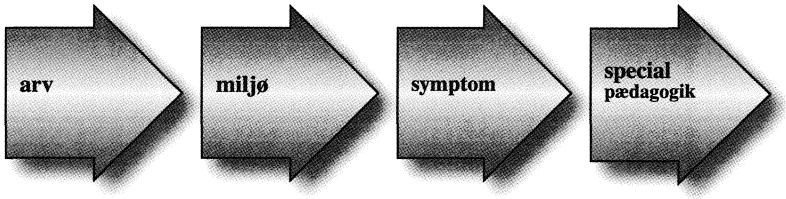
Vi kan derfor ikke på nogen entydig måde gøre rede for eller forklare årsag og virkning hvad angår arv og miljø eller hjerne og komplekse færdigheder i specialpædagogikken, fordi det er alt for komplekst og åbent. Og vi kan ikke forklare årsag og virkning i nervesystemet i relation til børns udviklingsforstyrrelser eller indlæringsvanskeligheder på nogen entydig måde, fordi hjernen er et fuldstændigt åbent system, og alt for kompleks til at det har nogen mening at gøre det. Derfor bør man lade være med at forklare årsag og virkning, fordi det er etisk og videnskabeligt mest korrekt at lade være. I stedet bør man holde sig til at iagttage, beskrive, fortolke og forsøge at forstå.

Dette kan også begrundes videnskabsteoretisk. Jeg havde i sin tid en kollega på Danmarks Pædagogiske Universitet som jeg indimellem mødte i Kathmandu i Nepal i forbindelse med rejser og arbejde for Danida. Hun fortalte mig engang om en dramatisk hjemtur med fly over New Delhi til København, hvor hun lå på gulvet i flyet med kulderystelser og diarré. I København blev hun tilset af en vagtlæge, og han kunne ud fra forhistorien om hvor hun havde været henne, symptomerne han kunne iagttage, kombineret med blodprøven han havde fået analyseret, konstatere at: hun havde malaria. Her har vi en klokkeklar årsagskæde i form af et myggestik og nogle velkendte symptomer som kan verificeres med en blodprøve, og yderligere bestyrkes af forhistorien om rejsen til Nepals fugtige og myggebefængte lavland ned mod den indiske grænse.



Årsag, symptom og behandling som perler på en kæde i en lineær tankegang. Sådan ville vi gerne tænke specialpædagogik, og det kan vi også i enkelte tilfælde som Downs syndrom og svag begavelse, røde hunde og døvhed, blodprop og afasi mv.

Men i hovedparten af de tilfælde vi konfronteres med i specialpædagogikken er det ikke så enkelt. Og det er fordi langt de fleste specialpædagogiske problemstillinger om adfærd, begavelse og motoriske-, sproglige- og skriftsproglige vanskeligheder medinddrager et forudgående led som er arven. Og arven både overlapper og spiller sammen med miljøet og bliver til noget tredje, hvorefter vi må udvælge os en teori ofte blandt flere mulige for at tage stilling til hvilke symptomer vores udvalgte undersøgelsesværktøj tillader os at observere, for endelig at nå frem til en begrundelse for vores foranstaltnings- og undervisningsforslag. Altså i stedet for en tydelig og stringent årsagskæde som ved malaria, og som er til at *forklare*, får vi i stedet en mulighedskæde, åben for fortolkninger, og dem må vi mere ydmygt nøjes med at *forstå,* og altså anstændigvis afstå fra at forklare, for det kan vi ikke på nogen sikker eller overbevisende måde.



Fremkomsten af den moderne videnskab

Det kan føres helt tilbage til myten om dengang vi på kvindens initiativ forledte hinanden til civil ulydighed og spiste af kundskabens træ. I selv samme øjeblik tændtes der for bevidstheden og mennesket skammede sig for første gang over sin nøgenhed. Og resten af historien kender vi med bortvisningen fra paradiset til vores nuværende menneskelige tilværelse med nid og nag og slid og slæb. Men dette første syndefald betød også at vi fra nu af kunne skelne mellem godt og ondt, eller mellem *gode eller dårlige metoder* i specialpædagogikken. Og netop ikke mellem *rigtige eller forkerte metoder*, fordi det ville indebære et gudeligt perspektiv fra et udsigtspunkt uden for verden. Og mennesket kom nok uden for paradiset, men forblev en del af verden med et jordisk- og kropsbundet perspektiv på tingene. Derfor siger myten også på en forunderlig måde noget om hvad vi *ikke* kan med videnskab og videnskabelig indsigt, selvom om dele af den nogen gange næsten helt blasfemisk tiltror sig selv et gudeligt perspektiv. Morsomt at tænke på, når nu videnskaben netop var et opgør med den guddommelige og privilegerede synsvinkel på verden set udefra - ja kun en Gud ved hvorfra.

Langt senere og nærmere bestemt i begyndelsen det 17. århundrede fødtes den moderne naturvidenskab. Det begyndte med at Galilei satte kikkerten for sit ene øje og så månen sådan som månen virkelig ser ud i instrumentets optik. Det omtales også som det andet syndefald, fordi konsekvenserne heraf blev at mennesket ikke mere turde stole på sine egne sanser. Fra nu af blev instrumentet sat ind mellem mennesket og verden, først kikkerten, så mikroskopet, siden linealen og endelig den standardiserede test. Samtidig mistede mennesket betydning, fordi det viste sig at vores jord alligevel ikke udgjorde universets midtpunkt, og heller ikke engang vort solsystems midtpunkt, men vi blot var en tilfældighed i evolutionens udvælgelse af de bedst egnede. Mennesket gør således op med såvel troens som overtroens fordomme om livets indretning, opståen og udvikling. Verden affortrylles og videnskabeliggøres.

I denne fase fødes den nye videnskab om mennesket i form af psykologien; og for at blive anerkendt blandt andre videnskaber fremstod den i perioder som næsten mere naturvidenskabeligt orienteret end naturvidenskaben selv. Om den mest betydende psykologiske retning i det 20. århundrede: behaviorismen, sagde Niels Bohr en gang spøgende, *"at det var ejendommeligt at en psykologisk skole alene ved valget af sit navn reklamerede med sin egen begrænsning"*[82].

[82] Favrholdt, David: side 195, 1994.

Et nyere eksempel er den moderne læsevidenskabs ambition om også at være ligeså naturvidenskabelig som Newton selv, idet man direkte har konverteret hans:

masse x acceleration = fart

til

afkodning x forståelse = læsning

Og når man så tænker på hvor kompleks såvel mennesket som skriftsproget er, kan man undres sig over en sådan trang til at reducere såvel menneske som sprog til noget naturvidenskabeligt målbart.

På det allerseneste kan man også anskue de omfattende tilløb til målinger af børns læsefærdigheder som et led i et galileisk videnskabsideal om at gå ud og gøre alting målbart, som om det i sig selv ville hjælpe på børns læsefærdigheder at blive måle tit og ofte. Så selvom nogle vil kunne animeres til bedre præstationer ved at blive målt og vejet, så kender jeg til mange elever som vil kunne få gnavet af yderligere af deres selvværd, og dertil måske også miste selvtillid og mod på om de nogensinde vil kunne overvinde deres alvorlige og specifikke læsevanskeligheder, og komme på den rigtige side af kridtstregen, så de ikke trækker det nationale gennemsnit ned med flere pædagogisk-politiske traumer til følge.

Problemet for såvel psykologi, den sprogpsykologiske læsevidenskab, og de omsiggribende målinger af børnenes læsefærdigheder er at man ved at tage udgangspunkt i det naturvidenskabelige og målbare, samtidig unddrager sig muligheden for at medinddrage menneskets og skriftsprogets mere generelle omstændigheder og de sammenhænge fænomenerne indgår i, og derved mister man noget væsentligt. Og hvis man omvendt lukker op for sagens mere komplekse sammenhænge og medinddrager dem i sin videnskabelighed, så må man give køb på den videnskabelige stringens, og den prestige man kan opnå ved at påberåbe sig videnskabelighed på bekostning af opgaven. Et uløseligt dilemma. For Bohr som naturvidenskabsmand var det indlysende at vi er i verden, og at vi ikke kan vælge at se den udefra, ja at vi slet ikke kan forbinde nogen mening med et sådant udtryk.

Tilskuer eller deltager

Vi er som mennesker på én og samme tid både tilskuere men også deltagere i vore egne observationer. Det eksemplificerede Bohr selv

i forbindelse med målinger af fotonet, som - afhængig af forsøgslederens opstilling af eksperimentet - enten kunne fremstå som en bølge eller et punkt. Hvad var det så? Ja det var afhængig af forsøgsopstillingen og altså menneskelig interaktion og deltagelse i og påvirkning af eksperimentet, og Niels Bohr brugte det som baggrund for udvikling af sit komplementaritetsbegreb. Det var komplementært, begge dele på en og samme tid: en bølge og eller et punkt, og dermed var Bohr med til at nedbryde den selvsikkerhed hvormed fysikken havde påbegyndt det 20. århundrede i forvisning om at alle fysiske fænomener var forklaret endegyldigt. Det var de ikke, og med Bohr vendte filosofien tilbage som inspirationskilde for fysikken.

Trækker man i denne sammenhæng ordet bevidsthed ind i sin engelske form: *consciousness* og deler den i sine oprindelsesdele: *con* og *scire* så betyder *con* sammen og *scire* betyder viden, sådan at bevidsthed og videnskab er noget vi, siden episoden ved kundskabens træ, ved sammen og kan udtrykke i et fælles hverdagssprog. Et af Bohrs yndlingsudtryk er netop at vi hænger i sproget[83], sådan at forstå, at det vi kan finde ud af om fysikken ikke er hvad fysikken er i sig selv, for det kan vi aldrig begribe ifølge Bohr, men hvad vi på en forståelig måde er i stand til at udtrykke om fysikken i et for andre forståeligt sprog.

Det som det gælder om i specialpædagogikken er derfor ikke at forklare årsag og virkning, det har vi alligevel ikke forudsætninger for at gennemskue, men derimod at beskrive og forstå specialpædagogiske problemstillinger ved hjælp af faglige begreber og sprog som vi kan gøre os forståelige med over for elever, kolleger og forældre. Således bør filosofien naturligvis også være et grundlag for specialpædagogikken og dens faglige begreber. Og hvad faglige begreber angår så hænger vores muligheder for at agere konstruktivt i specialpædagogikken også sammen med udviklingen af et fagsprog og vores evner til at formulere os i en for andre forståeligt tale eller skrift. I den forstand er vi ikke i stand til at forstå mere end vi kan gøre rede for sprogligt. Vi hænger ikke bare i sproget, det er også en ramme for vores erkendelse.

Det moderne menneske

Det placerer et stort ansvar hos den enkelte, og det understreges af filosoffen, Kant, som formulerede oplysningens slagord om at turde stole på sin egen forstand. *"Sapere aude – hav mod til at betjene dig af din egen forstand"*. Og det kræver mod fordi mennesket er fejlbarligt, og fordi det ikke er enkelt at stå alene med sin egen mening.

[83] Favrholdt, David: side 96, 1994.

I en berømt passage af dømmekraften fra 1790 fremstår tre vigtige forskrifter for det moderne menneske, speciallærer og specialpædagog[84]:

- man skal kunne tænke selv ud fra sin egen autonomi
- man skal kunne tænke ud fra andres synspunkt
- man skal tænke konsekvent og være i overensstemmelse med sig selv.

Det første indebærer at du skal gøre op med dine fordomme og befri dem fra religion og overtro. Det andet betyder at du skal kunne tage andres perspektiv for ikke at fremtræde som en indskrænket person. Og endelig skal du, for det tredje, kunne forbinde de to første og fastholde kontinuitet i dine refleksioner og domme - ved at prioritere i foreliggende data - for at lade dem indgå i sagens samlede omstændigheder for med sans for hovedsagen at udøve god dømmekraft. Hverken mere eller mindre, det er i hvert fald fordringen. Og her er noget for visitationsudvalgene og os andre at leve op til. De kunne ikke gør det godt nok, vi andre må prøve at gøre det bedre.

Og med overtro og blindhed tænkes der ikke blot på overtro eller religion, også videnskabelig argumentation kræver kritisk sans. Er det noget du tror eller er det noget du ved, lyder en klassisk reprimande fra skoletiden. Nu kan man måske sige at troens dominans i middelalderen blev afløst af videnskaben i moderne tid, men spørgsmålet er om den religiøse tro blot er blevet afløst af tro på videnskaben. Det forsøger man så at imødegå ved at argumentere ud fra de allerseneste kontrollerede forsøg i håbet om man så har belæg for at anvende evidensbaseret empiri. Men også det er lumsk som det følgende skal vise.

Empiriske vildfarelser

Det mest berømte videnskabshistoriske eksempel herpå udspillede sig på et sygehus i 1840'ernes Wien, hvor lægen Ignaz Semmelweis troede at han havde opdaget årsagen til barselsfeber. Semmelweis gjorde sig mange overvejelser over hvorfor der var en meget højere dødelighed af barselsfeber netop på hans fødeafdeling end på naboafdelingen. Adskillige hypoteser var på banen om luft, mad, pleje, fødestilling, ligstof m.v. En efter en blev mistankerne tjekket, men først da han beordrede sine læger til at vaske hænder i en klorkalkopløsning efter obduktioner af lig, lige inden de gik stuegang på barselsafdelingen, faldt dødeligheden øjeblikkeligt til et for datiden mere normalt niveau. Dermed mente han at have bevist sin hypote-

[84] Frit efter Rune Lykkeberg i Information den 13. oktober 2005.

se om et ligstof, som kunne overføres og give barselsfeber. Denne teori stod uimodsagt indtil man opdagede bakterierne, så måtte teorien skrives om, og man skulle også til at vaske hænder efter havearbejde.

Historien viser at positivt udfald af en test ikke gør en hypotese til en sand teori, og at en gentagelse af forsøget på andre belastede barselsgange med samme positive resultat til følge ikke gør teorien sandere. Derfor har også den moderne altdominerende læsevidenskab et dybtgående videnskabeligt problem, fordi den ikke kan bevise sin teori, og kun kan sandsynliggøre den med resultater den selv opstiller betingelserne for, selv bestemmer sandhedsværdien af og selv udlægger fortolkningen af i lyset af teorien, samtidig med at danske børn bliver ved med at læse på samme niveau som tyske børn i det store naboland mod syd som vi åbenbart er mere beslægtede med i læsemæssig forstand end vore skandinaviske naboer. Men vi udgør jo også blot afslutningen på den nordtyske steppe som historikeren, Søren Mørch, har formuleret det.

Nu kan man indvende at vi er blevet meget klogere siden 1840'erne, men den slags videnskabelige aha-oplevelser hører ikke kun fortiden til, de gentages i nutiden og blev f.eks. aktualiseret i 1990'erne hvor der skete et gennembrud i mavesårsbehandlingen. Igennem årtier har teorien været at mavesår havde sin årsag i stress og for meget mavesyre. Indtil det endelig langt om længe lykkedes at bryde igennem teoriens vedtagne fordomme for at kunne påvise, at den årsagsudløsende faktor er en bakterie ved navn *Helicobacter pylori*. Dermed kunne stressfaktoren pludselig omfortolkes til kroppens reaktion på et indre blødende sår. Kirurgens kniv til fjernelse af dele af mavesæk, eller overskæring af syrenerve kunne erstattes af antibiotika som på en uge udrydder bakterierne, fjerner betændelsen og får såret til at hele i et tempo som ingen havde troet mulig i tiårene forinden. Et veritabelt videnskabeligt systemskifte vender pludselig op og ned på spørgsmål og svar, selvom adskillige spørgsmål fortsat er ubesvarede. En interessant pointe er at bakterieteorien var oppe at vende adskillige år forud for dens endelige gennembrud, men blev negligeret eller latterliggjort på de medicinske konferencer og i de førende fagtidsskrifter. Den ene af de to australske medicinere, J. Robin Warren, som var på sporet af denne nye indsigt, endte med selv at måtte indtage en sygdomsfremkaldende bakteriekultur for at kunne fremvise sit mavesår nogle uger senere for de måbende og skeptiske kolleger, hvorefter han helbredte sig selv med antibiotika[85]. Folkene bag opdagelsen af bakterien som udløser mavesår måtte eksperimentere med sig selv for at overbevise lægeverdenen

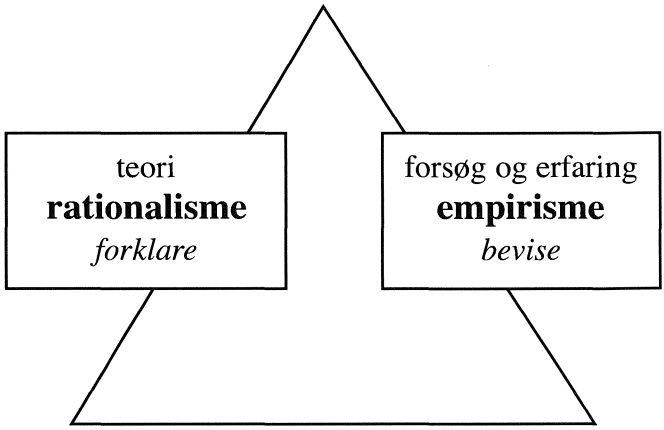
[85] Se forordet til Phantoms in the Brain af V.S. Ramachandran, London: Fourth Estate, 1998.

om at de havde ret. I 2005 fik de Nobelprisen i medicin, og nu er visse passager af de medicinske lærebøger skrevet om.

Videnskabens treklang

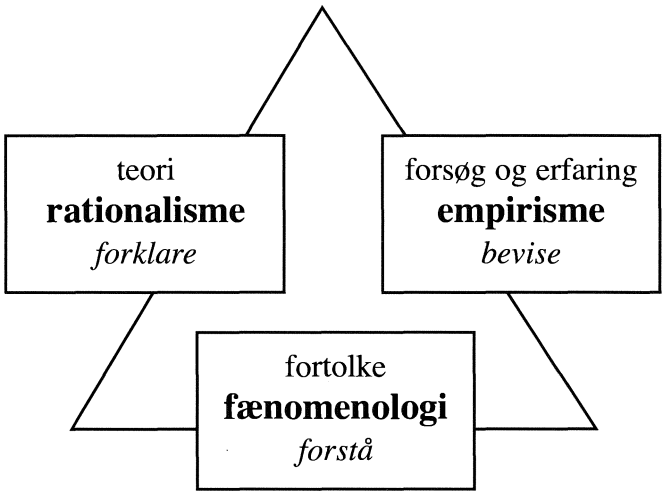
De to eksempler viser at det ikke altid er så enkelt at bevise teorier i praksis som man ofte forestiller sig det. Også i specialpædagogikken møder man teorier om mavesyre, bakterier og ligstof som må skrives om fra tid til anden. I dag taler ingen om 'kolde mødre' som årsag til autisme, men alle taler om sproglyd som årsag til læsevanskeligheder, alt imens andre mulige årsagsforklaringer venter på deres tid i kulissen. De fleste videnskabelige teorier er altid korrekte på kort sigt, de færreste videnskabelige teorier holder i det lange løb. *"Einsteins teori kan kun accepteres, når man erkender at Newtons var forkert"*[86]. Teori betyder oprindeligt at iagttage og betragte f.eks. religiøse ceremonier og skuespil på et teater hvor tingene bliver stillet tydeligt op med anskuelse for øje. Teori betød også at være med i hvad der foregik og deltage sammen med andre. Det medfører at vi ikke erkender verden sådan som den er i sig selv, men at vi ser den sådan som den fremtræder for os.

Nedenfor har vi videnskabens klassiske dualisme med den magtfulde teoridannelse og forklaringskraft overfor empirismens kontrollerede forsøg og erfaringsdannelse som bruges til afprøvning af og bevis for at om en teori vil vise sig at være sand eller falsk. Det kan man også kalde for logisk positivisme hvor man hele tiden pendler mellem teori og praksis. Man opstiller en teori og afprøver den i praksis, ud fra praksis modificerer og justerer man så teorien. Pointen her er at man kun tror på det som man objektivt set kan måle og veje sig til. Det kaldes også for *nomotetisk* videnskab som går ud på at opstille generelle lovmæssigheder om årsag og virkning for at kunne *forklare*.



[86] Favrholdt, David: side 30, 1994.

Men derunder kan vi tilføje hermeneutikkens og fortolkningskunstens genkomst i form af den moderne fænomenologi. Det kaldes også for *ideografisk* videnskab. I den beskæftiger man sig med enkeltstående tilfælde, og søger at give en så nøjagtig og udtømmende redegørelse som muligt med henblik på, ikke at forklare, men at *forstå*. Meningen er her at gribe fænomenet i dets komplekse individualitet og sammenhæng.



Allerede Descartes' samtidige Pascal mente at hjertet har sine grunde som forstanden ikke fuldt ud forstår, og med fænomenologiens genkomst i slutningen af det 19. århundrede udtrykkes der tvivl om rationalismens og empirismens hårde data i form af kvantitative opgørelse og matematiserede data. De har lige siden Galilei været et af naturvidenskabens idealer, selvom allerede hans samtidige, Giordano Bruno, mente at: *den som tæller lyver*. Stræben efter sand eller snarere sandsynlig viden kræver kritisk stillingtagen. Derfor er en god forsker, ifølge Hans-Georg Gadamer[87], en som kender det som står i lærebogen, men ikke tror på det.

Fænomenologi

Fænomenologi er ikke noget entydigt begreb, men det betyder noget i retning af det som kommer til syne for vores bevidsthed, og altid fortolket i samme øjeblik det er sanset. I *Løgneren* advarer hovedpersonen, Johannes Vig, om ikke at sige hans navn for hurtigt. Af andre grunde kan man snuble artikulatorisk i udtalen af *fænomenologi*, hvis man ikke er vant til at sige det, og ikke kender begrebet. I fænomenologien mente dens moderne skaber Edmund Husserl at man burde gå teoriløst til værks og først møde problemerne, for

[87] Gadamer, Hans-Georg: side 154, 2000.

siden at vælge hvilken teori det ville være passende at bringe i anvendelse. Fænomenologien medinddrager også det kropslige og tavse videns- og færdighedsniveau i anerkendelse af at mennesket altid kan og ved meget mere end det kan gøre rede for i tale eller skrift.

Fænomenologiens metode er fortællingen som tillader sagens samlede omstændigheder at træde frem, og den handler om det som ikke kan integreres fuldstændigt i strukturer og systemer. Fænomenologien forudsætter respekt for kompleksitet, og fravælger den ikke, bare fordi den ikke kan måles eller vejes. Derfor er fænomenologi også nært beslægtet med den dømmekraft man ikke kommer uden om i specialpædagogikken, og hvor man med sans for hovedsagen og mod til turde træffe beslutninger på ufuldstændige grundlag, sikrer den bedst mulige beslutning på de givne betingelser. Det interessante ved såvel dømmekraft som fænomenologi er at det som forinden så uoverskueligt og uløseligt ud, nærmest som ved et trylleslag om ikke bliver løst: så dog i det mindste muligt at bearbejde. Fænomenologi og *"dømmekraft er således det modsatte af at abstrahere, nemlig evnen til at tolke, tyde og forstå den konkrete situation, der ligger for ens fødder. Indlevelsesevne er derfor en nødvendig forudsætning for den gode dømmekraft"*[88], og essensen af specialpædagogik.

Forklaring og forståelse

På en mere kontrastrig måde kan vi også anskue det ud fra nedenstående:

Forklaring	Forståelse
universelle love	mening og indsigt
VIDENSKAB	FÆNOMENOLOGI

*natur*VIDEN-SKABELIGT	FÆNOMENO-LOGISK
HÅRDE data	**BLØDE data**
måle OBJEKTIVT	**beskrive SUBJEKTIVT**
MINDSTEELEMENT	**DEL/HELHED**
generalisere	**generalisere**
BEVISE	**FORSTÅ**
foreskrive	**foreskrive**

[88] Lund, Henrik Stampe: side 63, 2006.

Her trækkes forskellen på forklaring og forståelse tydeligt op i modstillingen mellem videnskab og fænomenologi. På angloamerikansk hedder det *science* over for *philosophy,* og her i betydningen *naturvidenskab* over for *filosofi*. Hvor videnskabens ambition er at opsøge forklaringer med universelle love om hvilke teorier der er sande og hvilke metoder der virker, er det fænomenologiens ambition at søge mening og indsigt og forsøge at fortolke og forstå. I videnskaben indsamler man hårde data som skal være kvantificerbare på en matematisk stringent måde. Indsamlingen skal foregå objektivt uden berøring af menneskehånd eller anden forstyrrelse på den standardiserede måde som er foreskrevet. Meningen er at søge mod et givet problemfelts mindsteelementer, indkredse, beskrive og definere dem, for derudfra at generalisere og bevise at metoden eller foreskrivelsen virker efter hensigten.

Herom hedder det hos Ole Fogh Kirkeby: *"Som projekt vil videnskaben behandle natur, samfund og psyke som objekter, der kan beskrives kvantitativt med henblik på opstilling af lovmæssigheder, det er* ***den store videnskabs*** *projekt. Dette projekt går tilbage til 1600-tallet"*[89]. I den forstand kædes videnskab sammen med magt og teknologi. Samtidig udtrykker Ole Fogh Kirkeby: *"Fænomenologien udspringer af den holdning, at viden ikke behøver forudsætte beherskelse, ikke behøver være forbundet med magt og teknologi, men kan være rettet mod den umiddelbare forståelse af det at leve; være rettet mod ens egen eksistens"*[90]. I fænomenologien bliver dataene bløde, de beskrives også subjektivt i en anerkendelse af at undersøgeren ikke kun er tilskuer men også deltager i selve tilblivelsesprocessen. Der foregår en vekselvirkning mellem del og helhed, sådan at der hverken er tale om en bottom-up strategi eller en top-down strategi men et både og. På grundlag af sagens samlede omstændigheder søges frem mod en forståelse som basis for at foreskrive en pædagogisk praksis.

Sidstnævnte arbejdsmetode, som altså ikke er en videnskabelig metode, er heller ikke **u**videnskabelig, snarere **a**videnskabelig, og den har i sig den kraft som skal til for at kunne analysere og beskrive mere komplekse specialpædagogiske problemstillinger, hvor man tager udgangspunkt i elevens forhistorie for at bruge den som afsæt for belysning af undersøgelsen af de aktuelle vanskeligheder, som så i samklang kommer til at udgøre den hypotesedannelse, som danner basis for et begrundet undervisningsforslag. Pointen er at vælge sit perspektiv og sin strategi ud fra den opgave man er sat for at løse.

[89] Kirkeby, Ole Fogh: side 3, 1994.
[90] Kirkeby, Ole Fogh: side 5, 1994.

Komplekse problemer kræver komplekse metoder og ender i komplekse svar. Det vender vi tilbage til flere gange i det følgende, og får til sidst konkretiseret med levende børn. Men igen må det slås fast, at ligesom med indfaldsvinklerne til specialpædagogik i form af det sociale, medicinske, psykologiske og pædagogiske, så kan heller ingen af dimensionerne i videnskabsfilosofien undværes. Med videnskaben spørger vi efter kendsgerninger og beviser og søger evidens for de bedste metoder. Med livsfilosofi spørger vi efter hvad der er godt for mennesket, og hvordan du skulle leve dit liv og arbejdsliv og finde retning for din udvikling og indlæring. Der er tale om et spil mellem formel og objektiv viden over for hverdagsagtig og subjektiv stillingtagen.

Med andre ord kan man i videnskabsfilosofien spørge om: *hvorfor?* og søger da mod en bagvedliggende teoretisk *forklaring*. Det er *rationalismens* perspektiv. Heroverfor kan man også spørge om *hvordan?* med henblik på anvendelse af *metoder*. Det er *empirismens* perspektiv.

Endelig kan man spørge: *hvorhen?* det er *fænomenologiens* intentionelle indfaldsvinkel, og den indbefatter også et moralsk og etisk perspektiv om hvad det vil sige at være menneske i specialpædagogikken. Det skal ikke være nogen hemmelighed at jeg for længst har valgt fænomenologien som perspektiv, eller også har fænomenologien valgt mig, derfor er den objektive videnskab også kritisk fremstillet.

Og når man nu er blevet enten lærer, pædagog eller psykolog og for længst er ude over valget mellem brandmand eller pilot, så står tilbage at finde ud af om man vil agere som Johannes Vig eller lektor Blomme. Herom funderer Per Fibæk Laursen, idet han sammenligner den autentiske lærer med den autentiske kommunikator. Howard Gardner har i den forbindelse studeret mennesker som Gandhi og Martin Luther King og fundet ud af at de grundlæggende havde et klart og enkelt budskab som de i deres egne liv inkarnerede og praktiserede. Den gode lærer eller pædagog må med andre ord være eksistentielt og autentisk til stede, og inkarnere faget med sin viden og sin person på en og samme tid. Det har vi en særlig dansk tradition for at hævde: *"Undervisningens sande mål er at bringe klarhed over livsforholdene, og dygtighed og selvstændighed til at udføre de for livet gavnlige foranstaltninger. Med dette for øje vil man let kunne se, at om end meddelelsen fra lærerens side er nok så sand og virkelig, så mangler dog det halve, hvis det samme ikke er tilfældet med modtagelsen. Denne halvdel, der er så vigtig for at gøre undervisningen frugtbringende, mangler ikke sjældent, og måske oftere end man ved først øjekast skulle synes. Det kan være fordi læreren mangler den nødvendige kendskab til barnets sjælsevner og forsøger at virke gennem forstanden, selvom indbildningskraft og følelse er de fremherskende evner hos ungdommen. Eller det kan være fordi kundskaber, der meddeles, går uden for barnets synskreds, fordi dets livserfaring endnu er for indskrænket"*[92].

[91] Laursen, Per Fibæk: Den autentiske lærer, Kronikken i Politiken, lørdag den 12. april, 2003.
[92] Kold, Christen: side 8 og 40, 1995.

Kapitel 5

Hvordan det blev muligt at skabe orden i specialpædagogikkens faglige begrebsverden

- med udgangspunkt i tiden omkring midten af halvfjerdserne skitseres starten på og udviklingen af en særlig dansk indfaldsvinkel til specialpædagogikken. Den kom til at spille en vigtig rolle for såvel den specialpædagogiske praksis som for efter- og videreuddannelsesniveauet i specialpædagogik.

De magiske 1970'ere, fra sammenbrud i sprog til sproglig udvikling, en neuropsykologisk inspireret specialpædagogik, specialpædagogisk efter- og videreuddannelse, den neuropsykologiske videnskabelse fortsætter på det emotionelle plan, neuropsykologi og identitetsdannelse.

De magiske 1970'ere

Midten af 1970'erne er på mange måder en interessant periode inden for dansk specialpædagogik. I foråret 1974 var psykolog Marchen Møller og talepædagog Jytte Jordal på en 3 uger lang studierejse i Moskva for at besøge den sovjetiske neuropsykolog, Aleksandr Romanovich Luria. De havde fået den idé at Lurias arbejdsmåde over for voksne måtte kunne overføres til børn. De fik bl.a. opbakning og støtte til turen fra chefpsykolog Anne-Lise Christensen, hun var på det tidspunkt ansat i Århus, og havde fået overdraget opgaven med at udarbejde en engelsksproget udgave af Lurias neuropsykologiske undersøgelse.

Rejsen, mødet med Luria, og ikke mindst inspirationen fra den neuropsykologiske tankegang, udvirkede et markant kvalitetsløft af efter- og videreuddannelse inden for specialpædagogik på Danmarks Lærerhøjskole i Århus, og det bredte sig som ringe i vandet herfra. I 1976 udkom først **Indlæringsvanskeligheder hos børn**[93] af Marchen Møller, hvor Jytte Jordal allerede i sit forord til sin kollegas bog bebuder et opgør med vores hidtidige forståelse af hjerneskader og diagnoser, for i stedet for at *"sætte tingene på plads"* og *"skabe oversigt og orden i læserens begrebsverden"*. Hos Luria lærte de at skelne mellem diagnoser og symptomer. Hver gang man taler om visuelle-, auditive- eller motoriske vanskeligheder er det symptomer som man kan iagttage i en pædagogisk proces, og gøre til genstand for fortolkninger. Dertil kom to centrale pointer som var et nybrud i dansk specialpædagogik. Det var for det første en kvalitativ tilgang til iagttagelse og undersøgelse, sådan at man nu gerne måtte kommunikere med den involverede elev eller person. Det var et brud med idealet om objektivitet og standardisering som især gjorde sig gældende inden for den udbredte anvendelse af intelligenstestning. Det var for det andet den måde hvorpå den neuropsykologiske iagttagelse muliggjorde hidtil usete muligheder for at skelne meget mere præcist mellem sansemodaliteter og impressive- og ekspressivt sproglige færdigheder.

Og begge pointer er den dag i dag radikale brud med den fremherskende form for standardiseret intelligenstestning. Og i den kommer man dengang som nu til at blande spørgsmål, løsning og svar i en pærevælling med risiko for alle mulige fejlfortolkninger til følge. Og i modsætning til kvantitativ testning, hvor det er undersøgeren forbudt at kommunikere med eleven undervejs, så forudsætter den kvalitative undersøgelse at man kommunikerer med hinanden undervejs i undersøgelsen. Det afgørende og befriende var at man kunne spørge eleven om vedkommende havde forstået spørgsmålet, eller hvad opgaven gik ud på, også inde i selve undersøgelsesfasen, uden at det gik ud over sandhedsværdien - tværtimod. Derved kunne man blive mere sikker på at man undersøgte det man gerne ville undersøge, og ikke alt muligt andet. Og det helt afgørende var at det blev undersøgelsen eller iagttagelsen ikke mindre sand af, snarere mere sandsynlig eller valid, også i videnskabsteoretisk forstand. Luria selv afstod fra enhver form for anvendelse af registreringsark, og han tog ikke notater undervejs i undersøgelsen. I stedet for observerede han hvad der dukkede op af betydningsfulde tildragelser undervejs i forløbet. Det var han så i stand til at nedfælde i sammenhængende tekst

[93] Møller, Marchen: 1976.

i en efterfølgende rapportering, og det var samtidig hans sammentænkning af forhistorie, undersøgelse og konklusion som grundlag for pædagogisk praksis.

Indlæringsvanskeligheder hos børn blev samme år efterfulgt af **Luria Studier** som skulle blive en klassiker[94] og inspiration til genoptræning af voksne patienter efter tab af sprogfunktion og samtidig en inspirationskilde til *"de faggrupper, der arbejder med børn med specifikke indlæringsvanskeligheder"* som forfatterne skrev i indledningen. Og de understreger det specifikke i specialpædagogikken, og derfor medinddrager de ikke i første omgang de socioemotionelle aspekter, selvom de anerkender deres betydning for udvikling og læring. Luria afstod selv fra at indfortolke socioemotionelle aspekter i en neuroaffektiv udviklingspsykologi, fordi man i hans samtid endnu ikke havde en tilstrækkelig nuanceret viden om hjernen og bl.a. de limbiske strukturer til at kunne gøre det. Som det fremgår senere er der nu ny interessant viden og indsigt på vej herom.

For utallige kursister og studerende på efter- og videreuddannelser inden for specialpædagogik blev mødet med denne specialpædagogiske variant af neuropsykologien en øjeåbner for deres egen specialpædagogiske praksis. I samarbejdet med gymnasiespecialpædagogen Alice Elbek og med bogen: **På elevens betingelser**[95] videreførte Jytte Jordal tankegangene til unge og voksne med skriftsproglige vanskeligheder.

Fra sammenbrud i sprog til sproglig udvikling

Parallelt hermed havde neuropsykolog Anne-Lise Christensen, som sagt allerede som eneste vesteuropæer, fået eneret på oversættelse af Lurias neuropsykologiske undersøgelse af voksne patienter med hjerneskader, og deraf følgende sproglige- og kognitive vanskeligheder[96]. Den blev udgivet på dansk med forord af Luria i begyndelsen af 1970'erne. I sit eget forord understreger Anne-Lise Christensen betydningen af at sidde inde med en solid neuropsykologisk viden om genoptræningsprincipper, dernæst evnen til at kunne foretage en kvalitativ analyse af de symptomer som fremkommer ved undersøgelsen, for til slut at sammenholde symptomer med indsigt i hvordan bevarede funktioner kan medinddrages som styrkesider i genoptræningen.

[94] Jordal, Jytte og Marchen Møller: genudgivet i 2003.
[95] Elbek, Alice og Jytte Jordal: 1980.
[96] Se også Knud Jordals oversættelse fra russisk til dansk fra side 155 i seneste udgave af Luria Studier fra 2003.
[97] Luria, A.R.: 1975a.

I 1975 udkom en dansk oversættelse af hovedværket: **Hjernen – en introduktion til neuropsykologien**[97] af A.R. Luria. Den blev suppleret med de to berømte småtekster: **En splintret verden**[98] og **En ikonisk hukommelse**[99]. På engelsk havde man allerede længe kunnet læse nu klassiske titler som: **Traumatic Aphasia** og **Higher Cortical Functions in Man** m.fl. Elkhonon Goldberg beskriver hvordan 2. verdenskrig blev et vendepunkt for hans ven og læremester, Luria. Fra da af blev Luria bundet til neuropsykologien resten af livet. Hans adgang til et stor antal skudskader kom til at danne grundlaget for hans systematiske udforskning af relationerne mellem hjerne og psyke. *"I dag er vi taknemmelige for, at hans komplekse livsbane førte ham ind i neuropsykologien; uden ham ville neuropsykologien ikke være, hvad den er i dag, ja, det er endda tænkeligt, at den slet ikke ville findes"*. Som en parallel til Marchen Møllers og Jytte Jordals *specialpædagogisk tonede neuropsykologi* er omdrejningspunktet hos Anne-Lise Christensen tydeligvis undersøgelse- og genopbygning af sproglige funktioner hos voksne med hjerneskader i *en kognitionspsykologisk toning* af neuropsykologien. Og Anne-Lise Christensen så længe med udtalt skepsis på initiativerne til at omforme Lurias teoridannelse, undersøgelsesmetoder og undervisningsforslag til børneområdet.

Lokalt på Taleinstituttet i Aalborg udviklede logopæden Villy Nesgaard i samme periode sin særligt indsigtsfulde fortolkning af den neuropsykologiske og Luria-inspirerede tankegang inden for afasi, hvor han i sjælden grad formåede at indfortolke sine talrige erfaringer fra et langt arbejdsliv i undersøgelses- og undervisningspraksis inden for afasi og cerebrale vanskeligheder. Det resulterede tidligt i et internt værktøj i form af en afasitest som enhver ny talepædagog på Taleinstituttet i Aalborg selv måtte samle og udfærdige for at kunne begå sig i undersøgelses- og undervisningspraksis. Gennem årene skrev Villy Nesgaard sig igennem en overvældende mængde afasijournaler. I den form gennemtænkte han sine undersøgelser og tog symptomer op til vedvarende og fornyede overvejelser. Men han skrev aldrig en artikel endsige en bog herom. Han er forblevet oral gennem sin undervisning på efter- og videreuddannelse af talepædagoger i Aalborg og rundt omkring i landet. Han er blevet optaget på video sammen med udvalgte afatikere til undervisningsbrug, men bortset fra udgivelse af testmaterialet med en manual er han forblevet skriftsproglig tavs.

[98] Luria, A.R.: 1973.
[99] Luria, A.R.: 1975b.
[100] Goldberg, Elkhonon: side 113, 2005.
[101] Nesgaard, Villy: Afasitest, 2003.

Som Jytte Jordal var også Villy Nesgaard fra begyndelsen af klar over mulighederne for at konvertere disse tanker og arbejdsmåder til børneområdet, til trods for en udtalt modstand fra Anne-Lise Christensen de første mange år. Først med finnen Marit Korkmans disputats[102] fra slutningen af 1980'erne, blev der også videnskabeligt belæg for at gøre det man allerede havde gjort meget længe, og disputatsen blev fulgt op med et neuropsykologisk undersøgelsesmateriale[103] for børn mellem 4 – 7 år.

En neuropsykologisk inspireret specialpædagogik

Sådan opstod der parallelt og i vekselvirkning, på den ene side en pædagogisk betonet anvendelse af neuropsykologien i specialpædagogikken, over for en mere klassisk og psykologisk betonet anvendelsesværdi af neuropsykologien i genoptræning efter hjerneskade og afasi. Og som en effekt af Jytte Jordal og hendes kollegers intense interesse for at medinddrage neuropsykologiske aspekter i specialpædagogikken, kom Lillebælt til at udgøre et interessant skel i vidensudvikling inden for specialpædagogik og talepædagogik i henholdsvis vest- og østDanmark. I københavn blev speciallæreruddannelsen præget af bl.a. Bo Eges kvantitative tilgang til området, og fra Statens Institut for Talelidende i Odense udkom en serie af standardiserede testbatterier til undersøgelse af børns sprog- og taleudvikling. I modspil hertil inspirerede Jytte Jordal m.fl. et par generationer af speciallærere og talepædagoger til en mere kvalitativ tilgang til både specialpædagogik og talepædagogik. Et vandskel i så lille et land som Danmark der har kunnet mærkes gennem hele sidste fjerdedel af det 20. århundrede bl.a. på Speciallæreruddannelsen, hvor dette stof blev præsenteret forskelligt og havde forskellig status i henholdsvis vest- og i østDanmark.

Specialpædagogisk efter- og videreuddannelse

Ikke desto mindre spillede den neuropsykologiske indfaldsvinkel en vigtig og basal rolle på Speciallæreruddannelsen i de sidste mange år inden den blev nedlagt. Det kunne man også se deraf at en hel studieenhed af et halvt års varighed var afsat hertil, samtidig med at det var den første faglige enhed de studerende mødte. Om det var et bevidst valg ved jeg ikke, men det var et heldigt valg, og betød at de nye studerende spærrede øjnene op og blev opmærksomme på specialpædagogikken på en helt ny og kraftfuld måde, der hvor man formåede at præsentere stoffet med en specialpædagogiske toning og ikke gjorde det for medicinsk eller psykologisk, hvilket man desværre forfaldt til flere steder, og især øst for Lillebælt.

[102] Korkman, Marit: 1988.
[103] Korkman, Marit: 1994.

Med overgangen til den Pædagogiske Diplomprøve i Specialpædagogik i begyndelsen af det nye årtusinde forsvandt neuropsykologien ud af uddannelsen, og blev i stedet placeret på PD i psykologi og her logisk nok med basis i kognitionspsykologi og ikke specialpædagogik. Et fagligt tab for specialpædagogik som må tilskrives uvidenhed mere end faglig indsigt og forståelse for specialpædagogisk efter- og videreuddannelse. Og det er såmænd kun et eksempel blandt flere på den snigende niveausænkning som PD i specialpædagogik også er udtryk for. Til gengæld er inklusion og rummelighed dukket op som specialpædagogiske begreber. Det besnærende er vel at ingen ved sine fulde fem kan argumentere imod rummelighed, men hvem tænker på hvor vi risikerer at ende i luftige forestillinger om hvad vi burde kunne rumme? Og at vi måske vender udviklingen og vidensmæssigt ender i den faglige uorden som herskede før Jytte Jordal startede processen i 1976, med at sætte tingene på plads og skabe oversigt og orden i speciallærerens begrebsverden. Kan man overhovedet rumme elever med særlige behov, hvis der ikke er nogen som på en indsigtsfuld måde kan fortolke og udlægge deres vanskeligheder og advokere for deres behov? Sommetider er udvikling snarere afvikling - eller indvikling måske?

Den neuropsykologiske videnskabelse fortsætter på det emotionelle plan

Men selvom uddannelsesniveauet er blevet et problem, bl.a. ved borttænkning af det neuropsykologiske grundlag på PD i Specialpædagogik, så fortsætter vidensdannelsen inden for området uantastet. I 1997 fik vi Anders Gades værk[104] om **Hjerneprocesser**. Det kan ses som et opdateret værk om kognition og neurovidenskab. I 2004 følger Kjeld Fredens[105] op med **Mennesket i hjernen**, hvori han udfolder sin formidable formidlingsevne af neurologisk og pædagogisk stof i en medrivende stil som appellerer til en bred kreds af læsere inden for mange forskellige fag. Og sidste skud på stammen er Susan Harts introduktion[106] til neuroaffektiv udvikling og medinddragelse af den socioemotionelle dimension, netop det som Jytte Jordal og Marchen Møller i første omgang afstod fra at teoretisere ind i en neuropsykologisk sammenhæng, selvom de gjorde det tydeligt at de selvfølgelig godt vidste at tingene hang sammen. Så der hvor vi andre startede med **Indlæringsvanskeligheder hos børn**, **Luria Studier** og **Hjernen** i midten af halvfjerdserne, og kunne følge med udviklingen frem mod i dag, så møder den moder-

[104] Gade, Anders: 1997.
[105] Fredens, Kjeld: 2004.
[106] Hart, Susan: 2006.

ne PD-studerende et overvældende litteraturudbud om neuropsykologi og neuropædagogik.

Sidstnævnte udtryk er kommet til inden for de seneste år og handler om de pædagogiske overvejelser og fremgangsmåder, især hvad angår personer med cerebralt betingede funktionsnedsættelser, som man ved hjælp den neuropsykologiske udredning og undersøgelse bliver i stand til begrunde og gøre rede for. Med den væsentlige tilføjelse, som en central pointe i den specialpædagogiske forståelse heraf, at den neuropsykologiske orienterede analyse og fortolkning også kan bringes konstruktivt til anvendelse over for problemstillinger som opmærksomhedsmæssige-, sansemotoriske-, sproglige- og skriftsproglige vanskeligheder m.v., uden at der på nogen måde behøver være cerebrale vanskeligheder i form af konstaterbar hjerneskade involveret.

Uddannelsespolitisk er det endog meget konsekvent helt af have fjernet dette stof fra den specialpædagogiske efter- og videreuddannelse. Spørgsmålet er om det er en beskyttelse som de PD-studerende selv ville ønske sig? Og det man beskytter dem imod eller frataager dem muligheden for at få nogle relevante faglige begrundelser for er: dels en indsigt i kommunikationens betydning i specialpædagogikken, og dels en begrundet forståelse for at det personlige skal vægtes på lige fod med det faglige, med andre ord en menneskeliggørelse af specialpædagogikken. Det er min oplevelse at mange studerende bliver endog meget nysgerrige når man i undervisningen løfter en flig til den støttedisciplin som neuropsykologien til enhver tid burde være for specialpædagogikken.

Neuropsykologi og identitetsdannelse

Men tingene hænger sammen, og der har altid være sammenhængskraft mellem den socioemotionelle- og så den neuropsykologiske dimension. På et meget tidligt tidspunkt udtrykte Anne-Lise Christensen i et foredrag at den neuropsykologiske udredning af tabet efter hjerneskade, også går ud på at personen selv kan erkende sine tab af færdigheder, for derudfra at kunne gendanne sin nye identitet med tabte og bevarede færdigheder som et nødvendigt afsæt for at være motiveret for at gøre noget ved det og få noget ud af genoptræningen. Hermed understreger hun den menneskelige faktors betydning, ikke bare hvad den undersøgte angår, men det medinddrager også undersøgeren fra at være tilskuer til også at blive deltager. Det er således ikke tilstrækkeligt udelukkende rationelt at besidde neuropsykologisk teori eller empirisk at vide hvordan man tilrettelægger et genoptrænings- eller undervisningsforløb, man må også sammen med eleven dele en fælles indsigt i hvorfra vi skal, hvordan

vi skal komme videre og hvor vi skal hen. Det er rationalismens, empirismens og fænomenologiens evigt spørgende trekant: *viden*, *erfaring* og *moral* eller *hvorfor*, *hvordan* og *hvorhen*?

Og ifølge Hans-Georg Gadamer, må den der ønsker at forstå, gå spørgende om bag det sagte. Først må man finde det spørgsmål som er baggrunden for det man gerne vil have at vide. At forstå det problematiske ved noget, er at kunne spørge relevant[107]. *Som du spørger får du svar*[108].

[107] Gadamer, Hans-Georg: side 351 – 356, 2004.
[108] Lød det allerede i det Gamle Testamente.

Kapitel 6

Eksempler på hvordan neuropsykologien var medvirkende til at skabe orden i specialpædagogikken

Gennem eksempler om motorikkens gennemtrængskraft i sprog og kognition, ved cerebral parese og svære motoriske handicap, mistolkninger af visuel perception hos motorisk usikre børn og svage læsere, og hvordan man skelner og husker sproglyd mere med munden end med ørerne, så ender perception med at opløses i sansen for betydning og mening.

Motorikken som katalysator ved cerebral parese, motoriske vildfarelser i det visuelle, øjenbevægelser og læsning, auditiv hukommelsesspændvidde og artikulationssløjfe, hukommelsesspændvidde og sprogforståelse, perception af tale, når hørelsen skifter gear, opsamling om neuropsykologiens analysekraft, den sjette sans, afrundende bemærkning om neuropsykologien.

Motorikken som katalysator ved cerebral parese

Som nyuddannet lærer blev jeg ansat på et undervisningscenter for motorisk handicappede børn. Der blev jeg konfronteret med fænomenet cerebral parese. Det fælles for eleverne var deres hjerneskader i forskellige fremtrædelsesformer og deraf følgende svære motoriske handicap og kognitive- og socioemotionelle følgevanskeligheder. Men samtidig var det åbenlyst for enhver at til trods for temmelig enslydende diagnoser, så var eleverne ligeså forskellige som alle mulige andre elever, og derfor var diagnosen cerebral parese ikke noget man kunne bruge som grundlag for specialpædagogisk handlen.

Og udtrykket cerebral parese i sig selv er da også en slags selvmodsigelse, idet der nok er tale om en hjerneskade men ikke om en hjernelammelse, hvad det så end skulle være. Der er snarere tale om forskellige former for kropslammelser i over- og/eller underkrop, med forskellige vægtninger på de to kropshalvdele. Der var heller ikke dengang i midten af 1970erne, på det pågældende undervisningscenter, tvivl om at det motoriske handicap ikke var enerådende, men at det skulle ses i samspil med såvel perception som kognition.

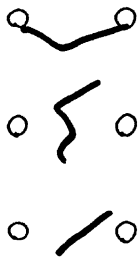
Når man ser den danske spastikerforenings oplæg til et paradigmeskifte inden for cerebral parese her 30 år senere, kunne man få det indtryk at man dengang mente at specialpædagogikken kunne udledes af diagnosen, og at det motoriske handicap kunne opfattes som det eneste og altafgørende. Men sådan var det langtfra, og sådan er det efter min opfattelse sjældent, fordi faglig udvikling og nybrud har lange tilløb og næsten altid bygger på forudsætninger fra forgængerne; noget som man i nutiden og måske især i moderne videncentre ikke har så meget brug for at skabe sammenhæng imellem, fordi man nødvendigvis på ny må og skal dokumentere sit værd for at påberåbe sig opmærksomhed.

Som talepædagogstuderende hos Jytte Jordal i Århus i midten af 1970'erne opstod der en mulighed for at udrede en enkelt udvalgt elev helt til bunds i neuropsykologisk forstand[109]. Om jeg valgte ham, eller om han valgte mig, det finder vi aldrig ud af. Tom var på det tidspunkt 12 år gammel, hans diagnose var cerebral parese, og han var svært motorisk handicappet. Vi havde en klar og entydig diagnose, han var undersøgt med standardiserede motoriske testbatterier som havde indkredset hans motoriske kapacitet til nogle ganske få måneders udviklingstrin. Det gav måske nok antydning om mulige motoriske behandlingsformer, men det gav ingen mening med henblik på omsætning til specialpædagogisk handling. Der var ikke foretaget nogen form for standardiseret intelligenstestning af Tom, fordi ingen gængse testmaterialer var anvendelige på nogen valid måde. Med udgangspunkt i en kvalitativ og neuropsykologisk orienteret afsøgning af Toms impressive opfattelse og ekspressive udtryk var det nu pludselig muligt, dels at få svar på en lang række spørgsmål som allerede var blevet stillet mange gange gennem årene, dels at få svar på nye spørgsmål som man knap nok havde haft begreber om at stille indtil da.

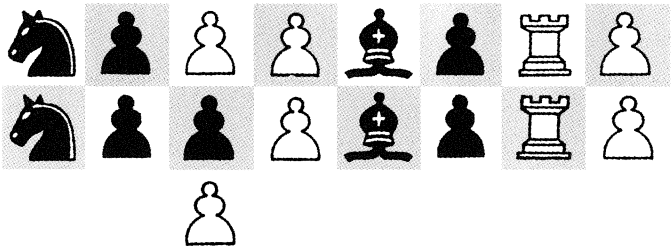
Der viste sig et overraskende entydigt mønster af et kontrastrigt modspil mellem Toms styrke i at opfatte, skelne og forstå som en diametral modsætning til hans massive vanskeligheder med hensyn til at afsende, organisere på række og udtrykke sig. Tom kunne helt

[109] Maul, John og Tom Svendsen: 1988.

sikkert opfatte berøringer på sine fingre uden synets hjælp, og dermed kunne han demonstrere intakt taktil hudopfattelse. Han kunne uden synets hjælp opfatte fingerstillinger på sig selv. I stedet for selv at gengive fingerstillingerne udpegede han dem på tegninger. Med sin pandepind kunne han tilsvarende udpege skakbrikker som han uden synets hjælp netop havde haft mulighed for at manipulere med i sin hånd, hvorved han demonstrerede en intakt stereognostisk opfattelse af genstande som en kombination af både noget taktilt og kinæstetisk, dvs. overfladeopfattelse og muskelopfattelse. Tom kunne meget sikkert skelne auditivt mellem sproglyd præsenteret i rimord som: *nyser-nyser, hane-haner, knap-klap*, ved at angive lighed og forskel med henholdsvis vandret og lodret streg. Og det gjorde han med en tusch spændt på sin pandepind. Hans kategoriale sproglydsskelneevne var knivskarp som de fleste andre menneskers.



Når Tom blev præsenteret for en visuospatial hukommelsesopgave kunne han på et skakbræt sikkert demonstrere en visuel hukommelse for op til 8 brikker i hele skakbrættets bredde:



Øverst er vist forlægget som bliver dækket af hvorefter Tom, møjsommeligt med pandepind forsynet med magnet, sætter de enkelte skakbrikkers dyvel ned i de huller som passer hertil i skakbrættet. Da han er færdig, spørger jeg ham om han nu mener at det er i orden, og han kigger op i loftet, og skifter så en hvid bonde ud med en sort, hvorefter det er korrekt husket. Det normale er at kunne huske syv

elementer plus og minus to[110], men for de fleste er det snarere fra syv elementer og ned mod fem. Toms visuelle hukommelse var af eidetiske- eller ikoniske dimensioner og altså chokerende god.

Dertil kommer at multiple choice opgaver, diverse impressive sprogprøver og -tests viste en normal sprogforståelse inden for Toms i øvrigt normale begavelse og livsverden. Med det sidstnævnte udtryk tænker jeg på det livsunivers som Tom var bekendt med i relation til hans svære motoriske handicap. Og det var omfattende fordi Tom var vokset op med altid at have været involveret i sin families aktiviteter og gøremål. Hermed blev det sandsynliggjort at Tom havde sine absolutte styrkesider på de indadgående motoriske funktioner, i sin evne til at skelne motorisk, visuelt, rumligt og auditivt samt opfatte og forstå sprogligt. Med andre ord i evnen til at *opfatte, skelne, sortere, kategorisere og associere*.

Når vi i stedet bevægede os ind på ekspressive funktioner tegnede der sig et helt andet billede. F.eks. kunne Tom ikke på kommando lukke sine øjne, men var nødt til at have bind for øjnene i opgaver hvor han ikke måtte benytte sig af synet som sans. Når han blev lagt i seng for at sove faldt øjnene i af sig selv, men lukke dem med viljens kraft kunne han ikke p.g.a. af sit svære motoriske handicap. Tom bevarede visse primitive reflekser aktive, og det var med til at forhindre ham i at rejse sig mod tyngdekraften og udvikle kravlemønstre eller opret gang. Han udviklede ikke sine hænders finmotorik, ikke nogen talemotorik, og i de særegne sætninger han en årrække formåede at udtrykke sig skriftligt i, afslørede sig massive vanskeligheder med hensyn til at ordne elementer på en række eller i en sekvens. Toms vanskeligheder manifesterede sig ikke blot på et synligt og anskueligt motorisk plan, men i en hel række af afledte vanskeligheder på et kognitivt plan. Der var tale om et gennemtrængende udadgående motorisk syndrom med sammenbrud i *koordination og sekventiel ordning af tale, sprog og skriftsprog*.

Selvom han forstod sprog normalt, så voldte det ham problemer at forstå sætninger hvor ordrækkefølgen var afgørende for forståelsen, som f.eks.: *drengen klippes af moren, moren klippes af drengen* mv. Tom kunne ikke addere rækker af cifre, han kunne ikke magte stavningens normale sekventielle ortografi, han byttede ikke blot rundt på stavelsesdele men også på sætningsled og undlod ofte sætningens centrale omdrejningspunkt i form af handleordet, udsagnsordet eller verbet. Og han lærte sig aldrig at læse, fordi han manglede de afgørende forudsætninger for at knække den skriftsproglige kode. I Toms parallelgruppe gik den jævnaldrende Stella, eller hun

[110] Miller, G.A.: The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information, Psychological Review, 63, 81-97, 1956.

sad snarere også i sin kørestol ligesom Tom. Hun var en spastisk pendant til Tom, men med den afgørende forskel at hun kunne artikulere alle danske sproglyd, og hun talte med en stemme uden klang som næsten var uhørlig. Og hun lærte sig at læse, stave og skrive uden vanskeligheder. Tom kunne aktivere sin stemme og i den talepædagogiske undervisning præstere artikulation af nogle enkeltstående danske sproglyd, men han magtede ikke at koordinere stemme og artikulation i hverken stavelsessekvenser eller sætningens lineære mønstre, og han forblev derfor både tavs og analfabetisk i en kognitiv tilstand som er direkte sammenlignelig med Brocas afasi eller efferent motorisk afasi ifølge Luria.

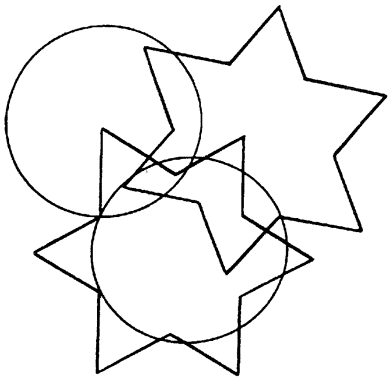
Set ud fra neuropsykologiske indfaldsvinkler var det nu pludselig muligt at skelne tydeligere mellem forskellige former for motoriske funktioner, indadgående som udadgående og afdække stærke- og svage sider hos Tom. Samtidig med at det blev muligt at følge og beskrive de motoriske symptomer fra den udadgående motorik i sig selv, og følge dem ind i talemotorik, sætningens lineære syntaks, stavningens lineære stavelses- og lydsekvens og lineære kognitive sammenbrud i flere forskellige sammenhænge, men med det samme gennemtrængende og nu forståelige og fortolkelige udgangspunkt i motorik og lineær programmering. Og det gjaldt også højere psykiske funktioner af sproglig og skriftsproglig art. Som ved mange andre former for hjerneskader viste der sig også hos Tom den interessante sammenhæng at når en hjernestruktur er under ressourcemæssigt pres, så satses der på det meningsbærende og betydningsmæssige i form af at kunne skelne, kategorisere, opfatte og forstå, hvorimod det ekspressive udtryk i form at bevægelse, tale og skriftlige færdigheder hæmmes voldsomt i deres udfoldelse.

Man kunne også sammenfatte de førstnævnte funktioner, hvor Tom har sine styrkesider, og betegne dem som analoge med nær relation til menneskelig fortolkning af verden. Og man kunne sammenfatte hans svagheder og kalde dem digitale, dvs. vedrørende fingrene eller det at tælle på fingrene, hvor der netop er tale om dramatiske svigt i sekventielle færdigheder som følge af de alvorlige motoriske vanskeligheder som den cerebrale parese manifesterer sig i. Tom står med andre ord stærkt på den meningsbærende, analoge og menneskelige dimension, sammenlignet med den svært læderede digitale, lineære og udtryksmæssige dimension, og den er mere relateret til maskinen, mens de analoge og relationære er mere relateret til mennesket.

Motoriske vildfarelser i det visuelle

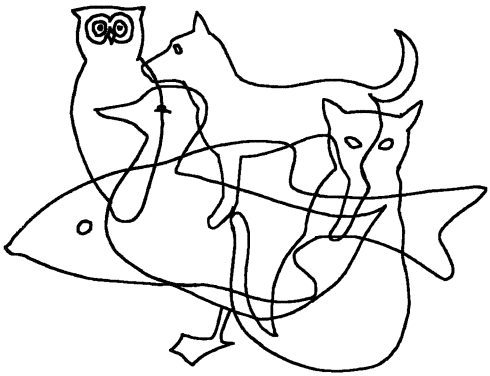
Efterhånden dukkede der nye elevtyper op på undervisningscentret og snart blev jeg involveret i et tværfagligt samspil mellem special-

pædagogik og ergoterapi om lettere motorisk kluntede børn. Med baggrund i neuropsykologien og med anvendelse af Marianne Frostigs visuomotoriske test, stødte vi på et andet interessant samspil mellem motorik og visuel perception. Når vi præsenterede en konkret 10-årig pige for en deltest fra Frostigmaterialet, hvor hun skulle følge stregerne i en stjernefigur, som var tegnet ind oveni andre geometriske figurer, så mistede hun hurtigt orienteringen og fulgte stregerne fra andre figurer end den hun var startet på og skulle gøre færdig.



For en umiddelbar betragtning så det ud som om hun ikke visuelt kunne skelne den figur hun var begyndt på og se bort fra baggrunden med de andre mulige figurer, altså et figur-grundproblem i hendes visuelle perception.

Men når vi så ændrede på undersøgelsesbetingelserne, og hun kun skulle skelne visuospatialt og udpege figurer efter vores benævning på sammentegnede figurgrundtegninger, så viste det sig at det ikke voldte hende nogen vanskeligheder overhovedet alene at skelne visuelt.



Det var derfor ikke så meget opfattelsen af figur-grundproblemstillingen som var hendes problem, når hun blev bedt om at tegne oveni i figurerne, men snarere hendes visuomotoriske, eller rettere hendes

motoriske vanskeligheder som førte hende af sporet, og som hun ikke kunne korrigere. Pointen her er at det ikke blot er noget man kan måle sig til, især ikke, hvis man glemmer hvad udgangsspørgsmålet var, og det var ikke et kun spørgsmål om mulige visuelle vanskeligheder, men om mulige sammenhænge mellem visuelle og motoriske vanskeligheder, dvs. visuomotoriske. Det kræver ikke blot et undersøgelsesværktøj, men også et menneske i form af en guide eller en tolk. Og en sådan undersøger skal kunne gennemskue hvordan en visuelt præsenteret opgave med krav om et motorisk svar, i virkeligheden er en sammensat neuropsykologisk funktion, hvorfor det er vigtige at kunne adskille den i sine grundbestanddele ved at ændre ved undersøgelsesbetingelserne. Kunne pigen nøjes med kigge på figurgrundtegninger og udpege efter undersøgerens benævning, klarede hun pludselig figur-grund opgaverne uden antydning vanskeligheder.

Hermed gør neuropsykologisk analyse af aktiviteten det muligt at indkredse og skille det impressivt visuelle og begrebsmæssige fra den motoriske handlen og eftertegning. Og mange børn før hende, og siden såmænd også, er blevet trænet i visuel perception på grundlag af sådanne fejlagtigt fortolkede iagttagelser, og hvor det havde været mere formålsbestemt at styrke den motoriske koordination. Hun var en pige med psykomotoriske problemstillinger, og kunne til forskellige tider være blevet betegnet som et MBD-, DAMP- eller ADHD-barn, også som udtryk for en lettere fortvivlet anvendelse af bogstavkombinationer i forsøget på at holde fast på et flygtigt fænomen som man endnu knap nok har rede på.

Øjenbevægelser og læsning

Beslægtet med visuel perception og koblingen til motorisk koordination, er også måden hvorpå man har forholdt sig til øjenbevægelser og læsevanskeligheder som et evindeligt tilbagevendende drilagtigt perspektiv. I 1980'erne var bl.a. Steen Larsen[111] optaget af registreringer af børns øjenbevægelser under læsning. Nu hvor man havde fået disse spændende apparater til at måle og registrere, så skulle de også bruges til noget, og der viste sig markante forskelle på læsende børns øjenbevægelser og læseretarderede børns øjenbevægelser under læsning af tekst. Det afstedkom den umiddelbare fortolkning at de læseretarderede børns øjenbevægelser var årsag til deres læsevanskeligheder, og man forsøgte sig med træning af øjenbevægelser i forbindelse med bolde og genstande som børnene skulle fiksere og følge med deres øjne for at stimulere et bedre grundlag for læseindlæring.

[111] Larsen, Steen og Paul Parlenvi: 1983.

Men resultaterne udeblev, og en neuropsykologisk analyse af forholdene viste da også, at de bevidste øjenbevægelser vi tager i anvendelse når vi skal følge objekter i rummet foran os, er styret fra frontallapperne, mens de øjenbevægelser vi i vid udstrækning betjener os af når vi læser er såkaldte: saccader[112]. Og de er styret fra dybere dele af den mere ubevidste del af hjernestammen. Derfor er årsagsforholdet anderledes end det umiddelbart tager sig ud: børn som kan læse har hensigtsmæssige øjenbevægelser, fordi de ved hvad de skal kigge efter. Børn med læsevanskeligheder har flakkende øjenbevægelser med mange regredieringer og tilbageblik, fordi de ikke kan læse, og derfor ikke præcist ved hvad de skal kigge efter. Det er selve den samlede funktionelle færdighed og meningssøgningen som styrer øjnene på en ubevidst måde, og det kan ikke trænes isoleret, kun bedres ved at blive bedre til at læse.

Auditiv hukommelsesspændvidde og artikulationssløjfe

Interessant og overraskende for de fleste er det at sætte auditiv hukommelsesspændvidde ind i en analyserende neuropsykologisk sammenhæng. Auditiv hukommelsesspændvidde er et ofte nævnt fænomen som i PPR-rapporter hyppigt relateres til svære læse- og stavevanskeligheder. De fleste kender det fra en af delprøverne i WISC-intelligenstesten. Her hedder det også cifferspændvidde, digit span eller talspændviddeprøven. Den går ud på at psykologen foresiger nogle cifre for eleven som eleven så skal gengive mundtligt. Kigger man i rapporter og journaler om dyslektiske- og ordblinde børn, vil man se en evig gentaget svaghed for disse børn hvad denne færdighed angår. Og der har været tradition for at fortolke det som vanskeligheder med auditiv hukommelse. For den undersøgende psykolog fremstår det grangiveligt ud som om det han eller hun lige har sagt ikke huskes auditivt og derfor fejlsiges af eleven. Men vi får alle problemer med denne hukommelsesform, hvis vi bliver bedt om at bide i en pind, mens vi hører efter remsen af tal, eller hvis vi lige skal svare på et andet banalt spørgsmål, inden vi får lov at gengive cifferrækken. Det er derfor ikke primært et auditiv problem men et artikulatorisk problem, og auditiv hukommelsesspændvidde viser sig i virkeligheden at være en artikulatorisk funderet hukommelsesspændvidde. Og det er fordi vi straks omkoder en hørt sekvens bestående af hver for sig isolerede lydlige enheder uden sammenhæng med hinanden til en artikulatorisk sekvens, og den memorerer vi ved hjælp af en indre artikulationssløjfe[113].

[112] Saccader henviser til et sejls smelden i vinden.
[113] Maul, John: 1995.

Det kan også opleves med dyslektiske elever, når man beder dem om at eftersige hurtige lukkelyd som: *dln, ptb, tpk* osv. Det vil de typisk kunne have vanskeligt ved når de foresiges i et normalt flydende taletempo. Typiske forsøg på gengivelse kunne være: *'d..e..l, nej jeg kan ikke høre, eller p..e..t, hvad sagde du?'*. Sætter man sit eget taletempo kunstigt ned, kan de let gengive dem. Eller hvis man spørger dem om de kan høre forskel på: *dln/dlm, ptb/ptb, tpk/ptk*, da svarer de sikkert:: *'forskelligt, ens og forskelligt'*. Og det gør de fordi det ikke er noget problem for dem at opfatte det akustisk eller auditivt. De kan endda fastholde og sammenligne to længere sekvenser hvori de skal finde en enkelt lydlig forskel: *sip sipper nip sip sirum sip - sip sipper nip sip sirium sip*. Det er først når de selv skal gengive bare en af sekvenserne at de afslører sig, og man opdager at det i det væsentlige fremtræder som et artikulatorisk problem hvad angår evnen til at fastholde en lydlig sekvens i artikulationssløjfen. En mulig forklaring på, hvorfor denne ofte forekommende svaghed hos dyslektikere og ordblinde kan få konsekvenser for deres læseudvikling, er at artikulationssløjfen kan omsætte print til lyd. Og at det er den mekanisme som især bringes i anvendelse når eleven får brug for at lydere i læsningen og i stavningen.

Artikulationssløjfen ser ud til at have sin særlige betydning i læseindlæringens analyse-syntesefase, der hvor man knækker den skriftsproglige kode Og det gør man så næsten bogstaveligt ved at smage på ordene for bedre at kunne høre efter hvordan de staves. Senere dæmpes den ned, og nogle af os kan først mærke den slæbe på igen derinde, når vi læser faglitteratur på et fremmedsprog som engelsk, fransk eller tysk. Skal man opnå et rimelig hurtigt læsetempo i forbindelse med længerevarende videreuddannelse, kan man forsøge sig med at læse med en pind i munden for at dæmpe den fartbegrænsende artikulationssløjfe fra barndomsperspektivet. Men det er næppe nogen god idé at fratage dyslektikere og ordblinde muligheden for at støtte sig til denne formodentlig kritiske forudsætning for at knække den skriftsproglige kode, for uden at aktivere den kan de slet ikke læse noget.

Hukommelsesspændvidde og sprogforståelse

En anden myte som er knyttet an til den fejlagtige betegnelse auditiv hukommelsesspændvidde, er at de elever som ikke kan huske og gengive alderssvarende ciffersekvenser, også skulle have vanskeligt ved at opfatte og forstå indholdet af længere beskeder eller sætninger. *Men sådan er det ikke!* Det er ikke udtrykkets længde i sig selv som er afgørende for opfattelse og forståelse. De kan jo også som ovenfor angivet uden vanskeligheder opfatte, huske og skelne imel-

lem: *dln/dlm*. Og de kan også opfatte: *sip sipper nip sip sirum sip/sip sipper nip sip sirium sip* og afgøre om de to meningsløse sekvenser lyder ens eller forskelligt. Men de kan ikke gengive den korrekt i en flydende artikulatorisk talesekvens uden at komme til at 'snuble' over stavelsessekvenserne. Når der så kommer mening ind i sekvensen er det semantikken eller indholdet som er vigtigere end længden af sætningen. Udtrykket: *en dame der syr* er lettere at forstå for et lille barn med en kort 'auditiv hukommelsesspændvidde' end: *en sydame*, som stadigvæk er lettere end den mere syntetiske konstruktion: *en syerske*. Selvom den sidste er den korteste, og derfor belaster hukommelsesspændvidden mindst, så er den semantiske byrde meget større end de to første eksempler med hensyn til at forstå hvad det betyder, især for yngre børn.

Hvis der skulle være noget om at den såkaldte 'auditive hukommelsesspændvidde' skulle have nogen betydning for sprogforståelse, så skulle mennesker med ekspressiv motorisk afasi ikke kunne opfatte og forstå almindelig tale, men sådan er det ikke. De har en ekspressiv afasi, og de har derfor svært ved at udtrykke sig, men de forstår umiddelbart andres tale stort set normalt, men deres artikulationssløjfe er svært læderet, og de scorer derfor lavt i 'auditive hukommelsestest'. Har man sådanne afatiske vanskeligheder, så får man især vanskeligt ved at forstå sætninger hvis indhold er afhængige ordrækkefølgen som f.eks.: *er det jorden som oplyses af solen?* eller *solen som oplyses af jorden*? eller: *inden jeg spiste morgenmad gik jeg i bad*, hvad gjorde jeg så først? osv. Pointen her er at det man ikke selv kan udtrykke med sit aktive talesprog, kan man også få svært ved at opfatte, især når det knyttes an til noget sekventielt som ovenfor, hvor det er rækkefølgen af ordene eller handlingerne som er afgørende for forståelsen. Men det er ikke et simpelt hukommelsesspændviddeproblem, for så ville afatikere med disse ekspressive vanskeligheder ikke kunne opfatte og forstå så meget sprog som de faktisk gør.

Perception af tale

Også når vi bevæger os ind på menneskets perception af tale kan vi blive overraskede, især hvis vi troede at det kunne drejede sig om en form for auditiv opfattelse. Forsøg har vist[114] at personer som bliver bedt om at afgøre om stavelseslyd som: *pa, ta, sa, la* osv. lyder ens eller forskelligt, de kan komme i vanskeligheder når de ser en person udtale lydene på en skærm, uden at de ved at der er skruet ned for lyden, og at lyden i stedet kommer fra en anden lydkilde og i en anden rækkefølge, end den de ser via personen på skærmen. Den

[114] McGurk, H. & MacDonald, J.: Hearing Lips and Seeing Voices, Nature, 264, 746-748, 1976.

overraskende pointe er: at disse personer 'hører' og registrerer *det de ser* og ikke *det de hører*. Den visuelle dimension med artikulationsbevægelserne som man selv fornemmer undervejs for at høre det, fortrænger den autentiske lyd som komme fra lydkilden. Forsøget kan kun gennemføres med isolerede ordfragmenter uden mening og betydning, for ellers ville betydningen tage over og blive altafgørende.

Et sådant eksperiment siger noget interessant om hvad taleperception og sprogforståelse er for noget. At forstå en andens tale forudsætter tilsyneladende udover at man kan sætte sig i den andens sted, dele vedkommendes synsvinkel i forhold til sin egen, også at man kan forestille sig de artikuleringer som den anden foretager sig i forhold til hvad man selv ville, eller kunne have gjort. Forståelsen af den andens tale er bestemt af den usynlige og bagvedliggende meningshorisont som vi deler, og så også de artikuleringer den anden foretager for at udtrykke sig som støtte for den auditive opfattelse.

Når hørelsen skifter gear

Mennesket har i denne sammenhæng flere former for hørelse. Når vi opfatter lyd i form af insekters summen eller en maskines brummen, har vi en altomfattende kapacitet, og vi hører det hele. Men når vi lytter til en andens tale skifter hørelsen gear, og vi lytter kategorialt efter forskelle. Talen produceres koartikuleret med sammensmeltning af de enkelte sproglyd i overlappende artikulationer, og det overskrider ørets akustiske kapacitet. Derfor er vi ikke i stand til at opfange og adskille talen i dens enkeltlyd. Der er ikke fonemer i luften når vi taler, men derimod artikuleringer som er betinget af talens hastighed. Den står igen i relation til procestempoet i hjernen. Og det foregår med 100 m i sekundet eller 360 km i timen[115], og det kan ørets akustiske kapacitet ikke magte at skille ad i enkeltlyd igen. De mindste artikuleringer et menneske er i stand til at opfatte er af ca. en stavelses størrelse, og de består af to til tre koartikulerede og dvs. sammensmeltede sproglyd. Det kan man mærke på sig selv ved at forsøge at sige: *smile, smule, smøle,* og så mærke efter hvordan vokalklangen i den grad tager over og toner konsonanterne og dermed mundens stilling forskelligt. Selvom alle tre ord deler samme konsonantsammensætning, så fylder vokalerne klangen og mundstillingen ud. Konsonanterne smelter sammen med vokalerne. Konsonant kommer da også af con sonore, og det betyder netop at klinge eller lyde sammen med nogen og aldrig alene.

[115] Hart, Susan: 51, 2006.

Til trods for denne sammensmeltning som er betinget af koartikulationen, kan vi alligevel ved hjælp af den kategoriale hørelse uden vanskeligheder høre forskel på *smile/smule*, ***bil/pil***, ***hat/kat,*** og for den sags skyld også ***sklæge/splæge*** og ***gnåke/knåke***. Menneskets kategoriale hørelse er både distinkt og knivskarp, og den er bl.a. basis for vores sprogforståelse, fordi det er ved hjælp af den vi opfatter betydningsforskelle. Den er altså ikke så meget knyttet an til den flydende strøm af talelyd; men derimod til de afgørende betydningsforskelle. Således ser det ud til at vi på vores modersmål og andre bekendte sprog har en udkodningsmekanisme, eller et hulkortsystem, vi uden videre betjener os af for at opfatte og forstå andres tale. Det interessante er at også dyslektikere og ordblinde har en tilsvarende sikker kategorial hørelse for sproglydsforskelle, hvilket de gang på gang kan demonstrere i sproglydsdiskriminationstests inden for en neuropsykologisk orienteret undersøgelsesramme[116].

Men når det så kommer til menneskets akustiske og auditive kapacitet, hvad angår opfattelsen af sekvensen af sproglyd i talens flydende mønstre, forholder det sig ganske anderledes end med den kategoriale hørelse Den kategoriale hørelse kan også betegnes som analog, fordi det er forskellen på om noget hører til eller ej som er det afgørende omdrejningspunkt. Men i den digitale hørelse gælder det derimod om at opfange sekvensen af sproglyd i talen, og her er vores kapacitet anderledes svag i sammenligning med den kategoriale hørelse. Prøver man at lytte efter sproglydene eller fonemerne i *hammer* [hamå], *over* [owå] eller *læreren* [læån][117], så vil de fleste kunne se at det forudsætter færdigheder i fonetisk transskription at høre den korrekte sekvens af sproglyd i menneskelig tale. Det gør det for den habile læser, og det gør det for den læsesvage, men ingen af dem, heller ikke engang den dygtige læser eller skribent kan, med mindre vedkommende da er blevet undervist i fonetisk transskription.

Pointen er den at vi i vid udstrækning ikke kan høre sekvensen af sproglyd i de ord vi anvender i tale og i skrift. Men os som har knækket den skriftsproglige kode på et alfabetisk skriftsprog, vi lever ofte i den illusion at vi kan høre sekvensen af sproglyd i de ord vi staver. Sandheden er nærmere at vi har en illusion om at vi kan høre sekvensen af grafemer i de ord vi hører eller skriver. Det er med andre ord snarere en ortografisk opmærksomhed end en fonologisk opmærksomhed det drejer sig om. Og det er denne ortografiske opmærksomhed dyslektikerne eller de ordblinde ikke har eller kan tilegne sig. Derfor kan de som vi andre heller *ikke* høre sekvensen af

[116] Maul, John: 2000b.

[117] Her blot antydet ved primitiv transskription som antyder antallet af sproglyd eller fonemer i ordene, ikke de korrekte fonetiske transskriptionstegn.

sproglyd i absolut forstand, men fordi de ikke udvikler stavefærdighed, så kan de heller udføre vores illusionsnummer og lade som om de kan høre noget ortografisk som i høj grad er netop grafisk og dermed visuelt funderet. Denne form for kunstigt baseret ortografisk hørelse skal man udvikle ved sammenkobling af flere forskellige sansemodaliteter, idet også håndens bevægelser rundt i bogstavformerne medvirker aktivt i bogstavperceptionen. Det giver anledning til uhyre interessante og komplicerende diskussioner om svage læseres auditive færdigheder i relation til læsning og stavning. Også her ville neuropsykologisk indsigt og analyse uden tvivl kunne udvirke afklaring og bedre indsigt og forståelse.

Opsamling om neuropsykologiens analysekraft

De foregående eksempler har skullet vise og antyde den faglige analysekraft som neuropsykologien skabte grobund for i specialpædagogikken efter fremkomsten i midten af 1970'erne. Det betød pludselige faglige gennembrud for at tage vigtige opgør med en række falske myter om hvilke vanskeligheder børn havde hvad angår udvikling og læring, sådan at man kunne komme tættere på konstruktive forslag til afhjælpning af vanskelighederne, i stedet for at træne skinfærdigheder uden reel indflydelse på de faktiske vanskeligheder. Og det indbefattede også en øjeåbnende forståelse for hvordan menneskehjernen arbejder dynamisk og komplekst, sådan at mange delfærdigheder indgår i funktionelle systemer for tilegnelse- og opretholdelse af faglige- og kommunikative færdigheder. De foregående eksempler antyder hvordan muskelkraft, motorik, artikulation og ekspressive udtryk også deltager aktivt i impressiv opfattelse og hukommelse, og at man skal passe alvorligt på ikke at forveksle hvordan en opgave opfattes i forhold til hvordan man besvarer den. Pointen er at alting ikke er hvad det umiddelbart giver sig ud for, men at i specialpædagogikken var indførelsen af den neuropsykologiske analysemodel et kvantespring fremad for forståelse af vanskelighedernes art, og dermed et væsentligt bedre grundlag for at nå frem til realistiske og relevante specialpædagogiske tiltag.

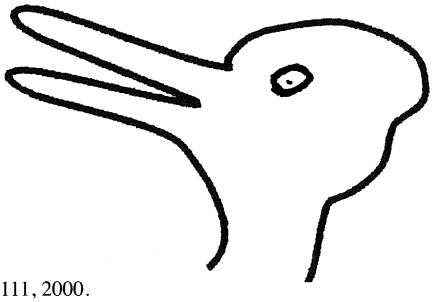
Men neuropsykologien er et barn af kognitionspsykologien og dermed også beslægtet med en mere mekanisk og naturvidenskabelig opfattelse af menneskelige funktioner. Det skal ikke skjules at perspektivet i denne bog er fænomenologien og det menneskelige perspektiv. Derfor er det mekaniske- og naturvidenskabelige også kritisk fremstillet. Alligevel indførtes og anvendes neuropsykologien som et uundværligt analyseredskab og en afgørende strukturerende faktor for den specialpædagogiske udredning af motoriske-, opmærksomhedsmæssige-, sprog- og talemæssige- samt skriftsproglige vanskeligheder. Men når det kommer til fortolkning af iagttagel-

ser og data rækker neuropsykologien ikke i sig selv, men må underlægges dømmekraft, mening og tydning, altså fænomenologi. Det kommer også af at man fagligt kun vanskeligt kan tale om perception som et uafhængigt eller selvstændigt fænomen. Vi kan skelne mellem sansning og perception, sådan at forstå at sansning er den primære funktion, og perception er en sekundær opfattelse indlejret i menneskets kognition, og et udtryk for en overordnet sammentænkning af omverden. Men vi ser ikke de øjne vi ser med, og vi mærker ikke de ører vi hører med. Balancesansen og kropsopfattelsen er tavs med mindre vi får kvalme eller problemer med bevægeapparatet. Vi ser og opfatter ikke de data vi modtager, fordi vi hele tiden er indstillet på mening og indhold.

Den sjette sans

Perceptionen er således på den ene side så afhængig af bevægeapparatet at den ikke spiller nogen selvstændig rolle i fortolkningen, men mere har karakter af at være mellemmand eller budbringer mellem sansning og fortolkning.

Det kan eksemplificeres med følgende lille anekdote[118] om gymnasielæreren som på sit arbejde stikker hånden ned i taskens mørke, og mærker en ukendt plastikgenstand som han ikke umiddelbart genkender. Mens han manipulerer lidt med den ved hjælp af sin taktile- og kinæstetiske sans for at afkode hvad det kan være, så føler han samtidig en snigende usikkerhed, og han tager den op for at opdage at det er en smølffigur, som hans lille datter har lagt i tasken for at overraske ham, eller for at han skulle huske på hende i løbet af dagen. Når han efterfølgende lægger figuren ned i tasken igen, og han mærker den på ny, så har følesansen og sansen for betydning fundet hinanden, og verden er blevet hel igen. Historien viser at vi aldrig alene kan sanse eller percipere verden uden medinddragelse af en fortolkende instans til at hjælpe følesansen med at mærke hvad det i virkeligheden er: *en gestalt* - sammensat af noget udefra og en hypotese indefra som skal mødes. Det er præcis den samme problemstilling vi møder i videnskabsteoriens berømte og ofte anvendt eksempel om anden eller haren:



[118] Gjørup, Ivar: side 111, 2000.

Stregerne derude er enten det ene eller det andet, og det er betragteren som via sin fortolkning beslutter hvad det skal fremstå som. Det kan for den enkelte betragter kun fremstå som det ene eller det andet på skift, og man bestemmer selv hvad man vil se, ligesom når man iagttager specialpædagogiske problemstillinger.

Afrundende bemærkning om neuropsykologien

Derfor kan vi sige om neuropsykologien, som den blev introduceret i dansk specialpædagogik, at den bibragte epokegørende nye muligheder for at analysere udviklings- og læringsvanskeligheder. Den medvirkede til at sætte eleven i centrum og kræve medmenneskelig samvirken af psykologen, læreren og pædagogen, sådan at de fra at opfatte sig selv som tilskuere til, nu også blev klar over at de var deltagere i såvel undersøgelsen, men dermed var alt ikke forklaret. Kognition eller perception er ikke blot er envejs-processer udefra og ind i systemet. Og det er fordi motorikken er grundlaget og nødvendig i alle former for sansning, perception og kognition. Men det er heller ikke nok i sig selv, fordi der også medvirker en fortolkende instans i form af et menneske som opfatter, fortolker og forstår. Derfor ender vi med at kunne konstatere at neuropsykologens problem er at den kan forlede os til at tro at det hele er afhængig af hvad der foregår inden i hovedet på folk, men de sidste eksempler skulle gerne have vist at det er lige så vigtigt hvad hovedet er indeni, sådan at vi igen får bekræftet at verden, krop og hjerne hænger ubrydeligt sammen.

Kapitel 7

En tankegang for specialpædagogisk udredning og fortolkning med henblik på praksisforslag

- om at komme fra iagttagelse og undersøgelse over fortolkning og tydning til specialpædagogisk praksis og undervisningsforslag.

Forgængerne, vokset ud af praksis, test eller undersøgelse, undersøgelsesstrategier, det kvantitative og det kvalitative, at gå undersøgende til værks, at gå teoriløst til værks, opsamling og afrunding.

Forgængerne

Udover at det blev inspirationen til den kvalitative og medmenneskelige tilgang med eleven i centrum og undersøgeren som aktiv deltager, så betød den specialpædagogiske vending i midten af 1970'erne også at man pludselig stod med et handlekraftigt undersøgelsesredskab i form af den neuropsykologiske undersøgelsesprocedure. Først i form af Anne-Lise Christensens oversættelse af Lurias neuropsykologiske undersøgelse fra russisk til engelsk, siden med Villy Nesgaards tilsvarende mere logopædisk orienterede afasiundersøgelse bygget over samme læst. Det var også fra disse to kilder at inspirationen kom til at undersøge den 12-årige spastiske elev omtalt i forrige kapitel.

Erfaringerne med den kvalitative- og neuropsykologiske undersøgelsesstrategi fra elever med cerebral parese blev efterfølgende udvidet til gruppen af motorisk kluntede børn[119]. I et tværfagligt samspil mellem talepædagog og ergoterapeut udarbejdedes en parallel[120]

[119] Michelsen, Niels og Lene Lier: 1978.
[120] Lauritzen, Gertrud Quist og John Maul: 1984.

til Britta Holles MPU-test. Hvor Britta Holles MPU-test[121] var knyttet an til udviklingspsykologi og tænkt som en række af udviklingsstiger, som barnet hver for sig skulle kravle opad, så var den motoriske screening knyttet an til neuropsykologi, og snarere tænkt som et spindelvæv med motoriske-, perceptuelle- og sproglige færdigheder integreret i hinanden. Og det i ligeså høj grad i indvikling som i udvikling.

På Taleinstituttet i Aalborg understregede logopæden Villy Nesgaard hvor vigtigt det er at vide hvad man spørger om, når man undersøger nogen med et eller andet. På baggrund af hans afasitest udviklede vi i læseafdelingen på taleinstituttet et tilsvarende internt undersøgelsesmateriale til at afdække specialpædagogiske problemstillinger hos elever med dysleksi eller ordblindhed. Og det var med baggrund i erfaringer med voksne mennesker som efter hjerneskade og afasi havde mistet deres skriftsproglige færdigheder i form af læse-, stave-, skrive- og skriftlig formuleringsevne, og med baggrund i erfaringer med dysfatiske småbørn i taleinstituttets småbørnsgrupper[122].

Vokset ud af praksis

En anden væsentlig baggrund for dette undersøgelsesmateriale og dets udformning var også den sammenhæng det skulle anvendes i. Inden indstillingen til taleinstituttet var der næsten altid foregået en mere eller mindre omfattende indkredsning af vanskelighedernes art i form af læsetestning og intelligenstestning med mere. Hertil var oftest anvendt standardiserede former for testmaterialer. Der var derfor ingen grund til at komme og gentage det som på den baggrund allerede var indkredset og fastslået af den lokale pædagogisk-psykologiske rådgivning. Som alternativ hertil, og med mulighed for at indgå i et konstruktivt samarbejde med psykolog, læsekonsulent, lærere og forældre, udarbejdede vi et kvalitativt orienteret undersøgelsesværktøj. Meningen var ikke at spørge efter hvor meget eleven var bagefter, eller hvor galt det var, men hvordan det tog sig ud, og hvad der kunne stilles op hvad angår undervisningsforslag. En sådan måde at undersøge på forudsatte, ligesom Anne-Lise Christensen anførte allerede i 1970erne, at man kender sit neuropsykologiske stof, at man er i stand til at iagttage og fortolke de relevante symptomer på vanskelighederne, og at man er i stand til at kombinere iagttagelse med teori til en begrundet praksis med henblik på at afhjælpe vanskelighederne. Her var det ikke nogen ulempe at have oplevet sammenbruddene i de motoriske-, sproglige- og skriftsproglige van-

[121] Holle, Britta: 1976.
[122] John Maul: 2000b.

skeligheder hos voksne afasipatienter; eller at have fulgt småbørn med dysfasi påbegynde skolegangen og forholde sig forebyggende til deres møde med skriftsproget. Med baggrund i erfaringer med elever med syns-, høre-, bevæge-, intelligens- og kontakthandicap opbyggedes en erfaring som basis for at kunne sortere og kategorisere allerede undervejs i selve undersøgelsen, for derudfra at finde frem til det væsentlige i konklusionen. Og det blev basis for at kunne komme fra at beskrive til at foreskrive, dvs. foreslå undervisning.

Test eller undersøgelse

Her er det ikke målet at blive tester eller testlærer for følge testens forskrifter eksemplarisk eller score korrekt, hvilket i sig selv ikke er så meget værd, hvis man ikke ved hvad der bliver spurgt i de enkelte deltests. Selve ordet test kommer af græsk og betyder oprindeligt en skål eller lerkrukke[123]. Det at teste er således at undersøge noget på en overskuelig måde i en skål. På grund af skålens begrænsede rummelighed, så bliver det enklere at overskue det som er i den, men samtidig risikerer man i høj grad at miste overblik over sagens særlige omstændigheder, f.eks. i form af elevens forhistorie og anamnese. Derfor hedder det i denne sammenhæng altid undersøgelse, fordi undersøgelsen i sig selv er et bredere begreb, og fordi det også bygger på Lurias og Vygotskys kvalitative princip. Og i forlængelse heraf blev det målet at have været i mange forskellige specialpædagogiske sammenhænge, have stillet mange forskellige undersøgelsesspørgsmål, og overvejet mange forskellige svar. Mangfoldigheden heraf blev så efterfølgende forsøgt udtrykt i rapportens opsamlende beskrivelse, fortolkning og konklusion. Her er det ikke testresultatet eller elevprofil som er i fokus, men derimod måderne hvorpå eleven begår sig i de forskellige opgaver. Det er aktiviteterne som er i fokus, og de kalder på fortolkninger for at kunne blive omsat til undervisningspraksis.

Det er først når man hører hvad man selv siger, eller endnu bedre, ser hvad man selv skriver, at man bliver klar over hvad man mener om en bestemt sag. Hvor man som novice og uerfaren oftest har et umætteligt behov for detaljerede iagttagelser og dermed data med risiko for at blive overbebyrdet med alt for mange isolerede informationer, man ikke kan få til at hænge sammen i en konstruktiv og omsættelig tankegang. Og i de fleste tilfælde findes de relevante oplysninger allerede omkring den enkelte elev, det der kravet til den kvalificerede specialpædagogik, er at nogen er i stand til at prioritere i dem og fortolke dem frem til et grundlag for at kunne handle.

[123] Meyer, Gitte: 2000.

Det er essensen af specialpædagogik, og det kræver netop den dømmekraft som man hverken kan læse eller studere sig til. Det vil blive forsøgt eksemplificeret med de efterfølgende elevhistorier.

Undersøgelsesstrategier

For mange år siden er jeg selv for længst holdt op med at tage notater under en sådan fem til seks kvarter kvalitativ undersøgelse, også fordi det forstyrrer ikke bare eleven, men også selve stemningen i undersøgelsen, hvis man hele tiden bryder kontakten og kommunikationen for at notere for sin egen hukommelses skyld. For nylig så et holdt kursister en videooptagelse af en undersøgelse jeg havde foretaget af en 9-årig dreng med læsevanskeligheder; og en af kursisterne spurgte om jeg havde set optagelsen igennem inden udfærdigelsen af de 3-4 sider rapporten fyldte. Det havde jeg ikke haft mulighed for, men jeg kunne fortælle at de første år havde jeg sammen med kolleger stor fornøjelse af at se os selv i undersøgelsessammenhænge på video, dels for at se så meget som muligt, dels for at se hvordan vi selv agerede og forbedre herpå. Men jeg tror at kursistens problem var at der var så meget at se på for nybegynderen, og at det virkede helt uoverskueligt. Jeg kunne trøste med at jeg tillader mig at nøjes med at se det som jeg finder relevant med henblik på de spørgsmål jeg stiller mig, for siden hen at kunne fortolke med henblik på at konkludere og foreslå praksis. Og så er det pludselig meget nemmere at huske, fordi man sorterer mellem det man finder relevant og fravælger som irrelevant. Og det er jo netop altid et valg på baggrund af teori, erfaring og forventninger om hvad der er vigtigt og hvordan det skal omsættes til undervisningspraksis.

Det kvantitative og det kvalitative

Dermed er det også udtrykt at det der er brug for er en undersøger i form af en guide eller en tolk. En guide fordi det gælder om at have et forhåndskendskab, eller en fordom om man vil, men så i den positive forstand at man er i stand til at bedømme noget på forhånd. En guide er en som har været på lokaliteten eller tilsvarende lokaliteter før, og derfor har vedkommende erfaringer med hvad man kan forvente at finde. En tolk fordi der i de fleste specialpædagogiske sammenhænge og problemstillinger ikke findes en afklaret objektiv måde at gå til problemerne på, hvorfor de ikke bare kan måles ud fra en kvantitativ målestok, men at der i stedet for må en kvalitativ vurdering til i form af en fortolkning som både skal kunne sandsynliggøres og kommunikeres videre.

"Søg, så skal I finde"[124], men man kan kun finde noget hvis man på forhånd, ved hvad man leder efter. *"Fortæl mig **hvorledes** du søger og jeg skal sige dig **hvad** du leder efter"*[125], lyder det fra Wittgenstein. Vi kan groft set skelne mellem to strategier. Den ene er kvalitativ, neuropsykologisk inspireret og fænomenologisk; den anden er kvantitativ og naturvidenskabelig og logisk-positivistisk inspireret[126]:

QUALIS	**QUANTUS**
hvordan	*hvor meget*
kvalitativ	**kvantitativ**
bløde data	hårde data
intersubjektivt	objektivt
guide	tester
tolk	'lineal'
VALID	RELIABEL

Med den ene strategi får man hårde data målt objektivt uberørt af menneskehånd. Her er det ikke er tilladt at kommunikere frit i test-situationerne. Med den anden strategi får man bløde data, fordi undersøgeren interagerer i undersøgelsen. Her må man kommunikere frit med den undersøgte. Den kvantitative måde er oftest meget reliabel, fordi den kan gentages af andre testere med det samme eller et tilsvarende resultat til følge, hvis de følger forskrifterne og gør det præcist på samme måde. Den kvalitative måde er til gengæld oftest mere valid og dermed mere sandsynlig, fordi man kan blive mere sikker på at man rent faktisk undersøger det man gerne vil undersøge og have svar på.

I specialpædagogikken er der som i psykologi og pædagogik brug for begge strategier, både den kvantitative og den kvalitative. Ingen af dem kan undværes. Den ene har sin styrke i den videnska-

[124] Mattæus kapitel 7, vers 7.

[125] Wittgenstein, L.: Philosophical Grammer, side 370, Oxford: R. Rhees, Blackwell, 1974.

[126] En tredje variant har jeg oplevet på mine seneste to arbejdspladser i form one-way-spejle anvendt med henblik på børn der stammer og til børn med læsevanskeligheder. Pointen er at man her kan observere uden selv at blive observeret. Med andre ord kan man være flue på væggen eller Vorherre selv. Og da man vel ikke ser sig selv som insekt eller kryb, så er det nok en privilegeret og overmenneskelig iagttagelsessituation man sigter imod eller fra med den pågældende indretning.

belige stringens, men den rummer ikke det almenmenneskelige aspekt i form af sagens særlige omstændigheder, og det kan netop være det som bliver afgørende for den beslutning man tager. Den anden lever ikke op til objektive videnskabelige kriterier om målbarhed, men den har sin styrke deri at den kan rumme den samlede kompleksitet, og dermed får man chancen for at medinddrage de særlige omstændigheder som udgangspunkt for handlen i den enkelte sag. Ole Hartling[127] kalder det poetisk for hjernesprog og hjertesprog. "*I hjernesproget tæller beviset, i hjertesproget tæller vidnesbyrdet. Men det blandes sammen. Det man inden for jura kalder beviser, er ofte vidnesbyrd i form af vidneforklaringer. Og er de sandsynlige eller blot mulige, regnes de i almindelighed for pålidelige*". Og netop den juridiske videnskab har forstået at den ikke kan bygge på den videnskabelige jura alene, men må involvere lægdommere for også at anskue de enkelte domme ud fra sagens samlede omstændigheder.

På tilsvarende vis kan specialpædagogikken ikke forlade sig alene på videnskaben. Og det er fordi mange specialpædagogiske problemstillinger er så komplekse i sig selv at det ikke er hensigtsmæssigt at være for fastlåst eller for fokuseret i sin undersøgelsesstrategi. "*Det du søger alt for målbevidst finder du ikke*"[128], derfor må et undersøgelsesværktøj gerne være sådan at det lader muligheden stå åben for nye og uventede fortolkninger. Problemet med nogle af de meget anvendte testmaterialer, f.eks. intelligenstests, er netop at de afstedkommer så skabelonagtige resultater og profiler på børnene at man ender med at sidde tilbage med en triviel karikatur af eleven, som så ikke rigtig kan bruges til noget konstruktivt. For den fænomenologiske forståelse er verden altid ny, og den menneskelige eksistens lader sig ikke indfange i bestemte eller afgrænsede systemer. I fænomenologisk forstand er verden tvetydig og åben for beskrivelse og tolkning[129].

I den kvalitative praksis er det vigtigt at kunne stille kvalificerede spørgsmål, fordi *du får svar som du spørger*. Derfor er spørgsmålene lige så vigtige som svarene, derfor må man også i specialpædagogikken gå spørgende til værks, fordi det at forstå en mening vil sige at forstå den som svar på et spørgsmål. Her understreges så også betydningen af din egen dømmekraft, og evnen til at stole på sin egen forstand, men selvfølgelig også at vide hvor langt den rækker,

[127] Kroniken i Politiken lørdag den 5. februar 2000.
[128] Merleau-Ponty, Maurice: side 111, 1999.
[129] Rasmussen, Torben Hangaard: side 9, 1996.

og hvornår man skal spørge om hjælp og arbejde sammen for at blive støttet og inspireret. *Hvorfor skal vi vide alt sammen selv, når vi kan vide alting sammen*[130].

At gå undersøgende til værks

Det er vigtigt her at slå fast at det der tænkes på i den efterfølgende konkretisering af undersøgelsesværktøj ikke primært er børn med socioemotionelle vanskeligheder. Men med den vigtige tilføjelse som Jytte Jordal og Marchen Møller kom med allerede for 30 år siden: at selvfølgelig vekselvirker specifikke faglige problemer i form af bevæge-, tale-, sprog- og læsevanskeligheder sammen med de socioemotionelle faktorer. Men når man inden for specialpædagogikken konfronteres med børn som har været udsat for tidlig frustration og omsorgssvigt med den socioemotionelle faktor som det centrale omdrejningspunkt, så er det andre typer af iagttagelser og tiltag som skal til med relation til klinisk psykologi. Det er heller ikke primært elever som er svagt begavede eller børn som har generelle kognitive vanskeligheder, fordi det først og fremmest er et anliggende for pædagogisk psykologi og anvendelse af intelligenstestning med mange interessante diskussionsmuligheder om en generel intelligensfaktor eller mange intelligenser, og den diskussion skal ikke føres her. Nej her drejer det sig om en tredje hovedproblemstilling inden for specialpædagogikken: *de specifikke vanskeligheder af sansemotorisk-, opmærksomhedsmæssig-, sproglig- og skriftsproglig art* som kan relateres til den specialpædagogisk tonede anvendelse af neuropsykologien.

I en kombination af praktiske erfaringer og teoretiske belysninger, som er afslebet i mundtlige udtryk i undervisning og skriftlige formuleringer i udgivelser, er det blevet til en klinisk metode byggende på caseerfaringer. Det kliniske antyder at det udspiller sig 'ved sygelejet' og her i den institutionelle eller hjemlige sammenhæng eleven eller barnet indgår i. Det er en særlig økologisk måde at gå til værks på, befriet for den *'katedralstemning'* som professor Mogens Hansen kritiserer sine psykologkolleger for at excellere i når de tester børn. Med det kliniske antydes også evnen til og erfaringen med at kunne vurdere iagttagne data med forhistorie og aktuelle vanskeligheder til en omsættelig tankegang, og det med henblik på at kunne bruge til det noget i specialundervisningen. Det er ikke noget som det kræver mange tykke bøger at læse alene, men som det tværtimod tager visse år at erfare sig til, sådan at teori og praksis kan støtte og lade sig integrere i hinanden. Magter man ikke at lukke prak-

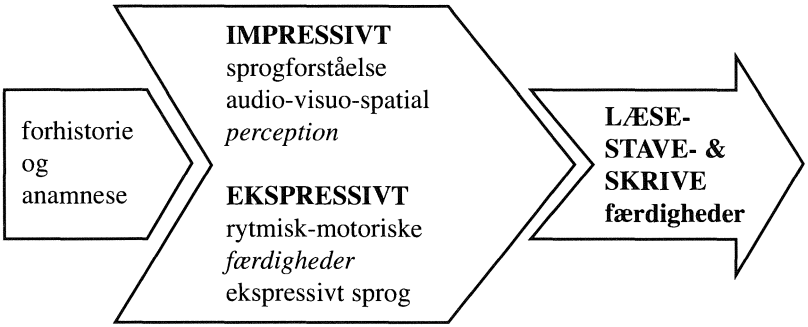
[130] Lorentzen, Per, side 23 citeres Øivind Thorsen: "*Hvorfor må vi vite alt sammen selv, når vi kan vite alt sammen*", 2006.

siserfaringer ind i sine medbragte teoridannelser fra grunduddannelse eller efter- og videreuddannelse, så forbliver man evigt omvandrende novice med novicens umættelige behov for data, og det fører til informationsdød, stress og frustration. Modgiften herimod at gå caseagtigt til værks, sådan at man også får virkelighedens mangfoldighed indflettet i sin teoretisk baserede viden. Og herunder bl.a. også får medinddraget barnets forældre med deres vidnesbyrd.

Der er her et interessant sammenfald mellem den problemorienterede opgave i efter- og videreuddannelsen, og så den neuropsykologisk orienterede udredning eller undersøgelse. Med udtrykket neuropsykologisk orienteret mener jeg den specialpædagogisk tonede anvendelse af en neuropsykologisk strukturering af udredning og undersøgelse. Og på specialpædagogisk efter- og videreuddannelse er casen eller eleveksemplet ofte et vigtigt og centralt omdrejningspunkt og udgangspunkt for den styrende problemformulering. Det er ved hjælp af sidstnævnte at man kan afgrænse opgavens stofområde, og derudfra disponere stoffet i en logisk følgerække. Det er også problemformuleringen man må ty til for at afgøre om der bliver svaret relevant på de rejste spørgsmål. Det er den selv samme strategi der bringes i spil når man i sin specialpædagogiske udredning tager udgangspunkt i anamnesen, for derudfra at forestille sig en ofte implicit problemstilling, sådan at man ved selvsyn af få be- eller afkræftet sine hypoteser eller fordomme med henblik på at nå frem til et grundlag for forslag til praksis. Anamnesen eller forhistorien er vigtig, ikke fordi den kan angive hvad vi skal gribe til, men fordi den danner en klangbund for en kvalificeret forståelse af nutiden, og de aktuelle vanskeligheder som er forudsætningen for at kunne gå spørgende til værks i selve undersøgelsen. Det er ved at agere specialpædagogisk arkæolog som tyder tegn, eller specialpædagogisk historiker som tolker tekster, at man får indblik i og overblik over de mulige spørgsmål som en undersøgende udredning skal bruges til at afklare. Med andre ord er det vigtigt på den ene side at lytte til forældrenes oplysninger om arv, fødsel og tidlige opvækst som tegn der skal tydes, og læse andres rapporter og undersøgelser som tekster der skal tolkes:

Neuropsykologisk orienteret undersøgelse

af læsning og forudsætninger for læsning og stavning



På denne baggrund kan man så møde eleven i selve undersøgelsessituationen. Her fører den neuropsykologisk inspirerede udredning til fire forskellige søgegrøfter i barnets forudsætningsfunktioner: *for det første* de impressivt sproglige og det begrebsmæssige grundlag, *for det andet* den rumligt/spatiale-, motorisk/kinæstetiske-, visuelle- og auditive- skelneevne og hukommelse, *for det tredje* de rytmisk-motoriske færdigheder, og endelig *for det fjerde* det ekspressive sprog og mundtlige udtryk. Og hvis det er en læseundersøgelse det drejer sig om, da også læse-, stave- og skrivefærdigheder med indtrykkene fra de fire søgegrøfter i baghovedet som et fortolkningsmønster for de skriftsproglige vanskeligheder, frem mod en konklusion som baggrund for forslag til undervisning og praksis.

Med skriftsproglige vanskeligheder som udgangspunkt og eksempel taler man i læsepædagogikken om kritiske forudsætninger for at lære sig at læse. Og de er kritiske fordi svigt i disse forudsætninger kan give anledning til forsinkelse af den skriftsproglige udvikling, men de gør det ikke altid. Det er også udtrykt billedligt på den måde at forudsætningerne for at lære sig at læse er som et orkester med musikere som spiller forskellige instrumenter. Nogle gange oplever man i sin undersøgelse af forudsætningerne at enkelte musikere ikke kan spille de enkelte toner rent, og det hænger sammen med at orkesteret ikke kan spille læsemusikken ordentligt. Andre gange oplever man at nogle musikerne heller ikke kan spille de enkelte toner, men det høres ikke når musikken spiller, eller læsningen foregår i sin sammenhængende udfoldelse. Og endelig oplever man i nogle undersøgelser at alle musikerne hver for sig kan spille tonerne rent, men de kan slet ikke spille sammen som udtryk for at der ingen læsning foregår, og her er vi tæt på fænomenet ordblindhed. At forudsætningerne for at lære sig at læse omtales som kritiske hænger således sammen med at de sommetider synes af få konse-

kvenser for elevens læseudvikling og sommetider ikke; samtidig med at de er kritiske for læseforskeren og læseundersøgeren som ikke kan være sikker på om det er kritiske tegn eller ej, førend at læsevanskelighederne har manifesteret sig i skolestarten. Vi ved med andre ord ikke på nogen præcis og afklaret måde hvori forudsætningerne for skriftsproglige færdigheder består. Vi ved endnu mindre om hvad de tilsvarende forudsætninger for matematiske færdigheder skulle udgøres af, bl.a. også fordi interessen herfor har været langt mere sporadisk, end den har været for læsefærdigheder. Derfor kan det være ligeså legalt at søge bredere, som angivet ovenfor i en neuropsykologisk struktureret form, som det er at søge mere specifikt og afgrænset.

At gå teoriløst til værks

En anden pointe i denne sammenhæng er at forsøge sig med at gå teoriløst til værks. Altså først at møde problemet som det kommer til syne i barnets forhistorie, referere den i kronologisk rækkefølge uden at fortolke den; men selvfølgelig implicit vælge det ud som man antager man får brug for at undersøge og udrede de aktuelle vanskeligheder her og nu. Og så fortsætte denne åbne og forsøgsvise teoriløse iagttagelse af de aktuelle kritiske forudsætninger for udvikling og læring i en beskrivelse af selve undersøgelsesforløbet, uden i for høj grad at forfalde til fortolkninger eller konklusioner. Altså først at handle sammen med eleven for at beskrive handlingerne, for så i næste fase at forsøge at fortolke og konkludere med henblik på at slutte af med at foreslå. Her kommer de enkelte elementer i form af anamnese, iagttagelser, fortolkning og konklusion til at udgøre hver for sig forskellige elementer i en tankeproces frem mod et begrundet forslag om, hvad det drejer sig om, hvor vi skal hen, og hvordan vi kommer derhen.

I et foredrag om sine egne tekster, som han ifølge ham selv ikke umiddelbart forstår eller kan udlægge og tyde, citerer den århusianske forfatter, Svend Åge Madsen, Wittgenstein for at: *"min erkendelses grænse er mit sprogs grænse"*. Og det laver Madsen om til sin egen version: *"min erkendelses grænse er mine fortællingers grænse"*. Svend Åge Madsen ser det sådan at vi alle bidrager og digter om virkeligheden, såvel i litteraturen, som i videnskaben og i specialpædagogikken. Derfor taler han udover *den etiske fordring* á la Løgstrup, også om *den episke fordring*. Og det peger direkte frem til de specialpædagogiske historier med fokus på den menneskelige dimension senere i denne bog.

Opsamling og afrunding

Ovenstående gennemgang af den neuropsykologisk strukturerede undersøgelsespraksis er inspireret af de tanker som Anne-Lise Christensen, Jytte Jordal og Marchen Møller bragte med sig hjem fra Moskva; og er især inden for specialpædagogikken blevet omsat til en særlig arbejdsform med helt nye muligheder for at skelne, kategorisere og associere i sin specialpædagogiske praksis, for på den baggrund at kunne tage et opgør med de myter og fordomme om børnenes vanskeligheder som bl.a. ureflektorisk anvendelse af standardiserede test har medført. Men for mit eget vedkommende er det i dag yderligere indlejret i en fænomenologisk-hermeneutisk fortolkning[131] som mellemstation til en praksisforståelse. Og lige så vigtig *anamnesen* er for muligheden for at spørge relevant og forstå svarene er *katamnesen* for hvordan det gik i det lange løb. Problemet med casemetoden er om den enkelte sag eller historie bærer noget generelt i sig som kan gøres universelt. Men mange cases nok med deres slutkatamneser kan med tiden komme til at udgøre et generaliserende overblik over f.eks. ordblindhed og dysleksi eller andre specialpædagogiske problemstillinger.

Endelig er der problemet med om det er sandt eller ej. En objektiv, kvantitativ og standardiseret test er formelt sand i den forstand at testeren har udført handlingerne som foreskrevet af den som har skabt testen, og kan det gentages med samme resultat af andre, så antages sandhedsværdien eller reliabiliteten at være høj, også selvom man ikke har forstået de spørgsmål testen rejser, eller eleven indimellem ikke har forstået hvad testen egentlig gik ud på, men svarede i blinde og kunne have svaret anderledes, hvis man havde måttet kommunikere herom undervejs. Anderledes med den kvalitative undersøgelse. Her må man gerne må kommunikere og korrigere undervejs for at være så sikker som mulig på at man undersøger det man gerne vil undersøge. Her fremkommer validiteten derved at undersøgeren har indsigt i hvorfor og hvad der spørges om ved de enkelte delundersøgelser, sådan at vedkommende kan graduere sværhedsgraden efter behov. Her er således tale om at man konstruerer sandheden med baggrund i det anvendte undersøgelsesmateriale og den måde som den undersøgte og undersøgeren agerer med hinanden på. Her bliver validiteten ikke et spørgsmål om værktøjet i sig selv, eller undersøgerens omgang med materialet, men en sandsynlighed som opstår i spændingsfeltet *imellem* det anvendte værktøj, undersøgeren og den undersøgte. Det kaldes også for konstruktiv

[131] Se også Maul, John: kapitel 1, 2 og 12, 1998 og kapitel 1, 2 og 12, 2000a. Samt manualen til Screening af sprog og forudsætninger for sprog og tale, Herning: SPF 1998 og manualen til Screening af læsning og forudsætninger for læsning og stavning, Herning: SPF 2000b.

validitet og forudsætter at man indtager den holdning til undersøgelsen at man accepterer at det som udgangspunkt kan være interessant at anskue problemerne på denne måde, og at sandhedsværdien, sandsynligheden eller validiteten står og falder med om det kan kommunikeres på en forståelig måde til en kollega eller forældre, og sådan at man kan tage kritisk stilling hertil. Målet med denne anvendelse af undersøgelsesværktøj er alene at indkredse forudsætninger for og muligheder i fortsat undervisning, kompensation og vejledning i specialpædagogikken. Her adskiller det sig markant fra tilsvarende videnskabeligt arbejde som typisk går ud på at indsamle objektive data for at måle og veje sig frem til årsag og virkning med henblik på valg af den bedste metode og bevisførelse for at man havde ret.

Ligesom specialpædagogik i sin inderste kerne kan koncentreres til samspillet mellem elev og lærer i forhold til det der skal undervises i, med den personlige relation som den altafgørende, så står og falder undersøgelsen, såvel som testen, også med hvem der undersøger, og hvordan vedkommende agerer sammen med eleven. Bliver et af mine børnebørn en dag undersøgt af en psykolog eller en talepædagog, vil jeg ikke først spørge til test- eller undersøgelsesresultatet, men allerførst efter *hvem* det var der testede. Derudfra vil jeg vurdere og fæste lid til resultaterne. Vi kommer aldrig uden om den menneskelige faktor i specialpædagogikken.

Kapitel 8

Specialpædagogik i et socio-emotionelt perspektiv med kognitive konsekvenser

- om Nikolaj og hans fortid med socioemotionelle svigt, den betydning det får for hans udvikling og læring, samt synet på hans evner og konsekvenser for hans skolegang.

Forhistorien, undersøgelsesresumé, sprogforståelse og begrebsverden, perceptuelle funktioner, motoriske funktioner, ekspressivt talesprog, læsning og stavning, konklusion, forslag og afsluttende diskussion.

Forhistorien

Mens min nuværende kollega på efter- og videreuddannelsen i specialpædagogik, Mogens Blæhr, endnu var ledende skolepsykolog, henviste han indimellem en formodet dyslektisk- eller ordblind skoleelev til en uddybende undersøgelse. Den foretog jeg så med udgangspunkt i det stedlige taleinstitut som en service over for den lokale Pædagogisk-Psykologiske Rådgivning. De allerseneste år har vi genoptaget et sådant udredningssamarbejde, men nu med den forskel, især for mig, at de sager jeg nu bliver sat på i langt højere grad også drejer sig om sværere grader af socioemotionelle problemstillinger, end jeg er vant til. Det er udfordrende og lærerigt, også hvad angår hvor langt det er etisk forsvarligt at gå i sine fortolkninger på fremmed boldgade.

En af de første elever, jeg mødte på denne nye måde, var den 13-årige Nikolaj. Hans psykolog havde skrevet et koncentrat om hans forhistorie og hidtidige foranstaltninger. Heraf fremgik det at Nikolajs forældre begge har haft et alkoholmisbrug før han blev født. Under graviditeten havde begge forældre ophold på en institution hvor personalet var bekymrede for hvorvidt forældrene ville kunne

magte et nyfødt spædbarn. Men Nikolaj kom til at vokse op i sit eget hjem med støtteforanstaltninger. Han kom i vuggestue, her blev han beskrevet som et stille og tilbageholdende barn der hverken var alderssvarende motorisk, sprogligt, følelsesmæssigt eller socialt. Efter børnehaveklasse fortsatte han i sprogklasse med specialundervisning. Sideløbende med skolegang blev der etableret først aflastning, så døgnpleje og senest familiepleje, støttet fra et lokalt familierådgivningscenter med undervisning i specialklasse.

Inden for Nikolajs 13. leveår foretages der forskellige undersøgelser og udredninger. Først en WISC-intelligenstest, hvoraf det ifølge psykologen fremgår: *"at Nikolaj kan tænke logisk i årsag og virkning, han har en vis social forståelse, men han er under alderssvarende i paratviden. Han har begrebsforståelse, men har svært ved at forstå visse instruktioner og begrænset evne til at fastholde indholdet i længere instruktioner og beskeder. Han mangler overblik og arbejder langsomt"*. Så selvom han på det seneste har udviklet sig godt, er han fortsat ikke alderssvarende udviklet og han vurderes til at have generelle indlæringsvanskeligheder.

Han undersøges også af den lokale læsekonsulent som konkluderer: *"at Nikolaj muligvis er i færd med at udvikle nogle forudsætninger, der på længere sigt kan føre frem til læsning – på et eller andet niveau – men forudsætningerne er endnu alt for skrøbelige til at han vil kunne få udbytte af egentlig læseundervisning"*.

Psykologen foretager endvidere en Rorschachtolkning med følgende bemærkninger: *"Nikolaj er i risiko for at overse nuancer i sociale situationer, han mistolker let andre personers handlinger, han stresses ofte med tab af overblik til følge, han overvældes ofte af følelser og mister kontrol over sin logiske sans og tænkning, hans følelsesmæssige kaos og underliggende vrede gør at han let kommer i opposition"*. Konklusionen er at han har brug for trygge og tydelige rammer med en forudsigelig hverdag og voksne til at supervisere ham.

Udover at være i familiepleje går Nikolaj i specialklasse, hvor han har 24 undervisningstimer fordelt på dansk, matematik, idræt og værkstedsfag. Han indgår i en primærgruppe med tre elever om én lærer i dansk og matematik, i de øvrige fag er der otte elever til to lærere. I den seneste handlingsplan betragtes han som en dreng med generelle indlæringsvanskeligheder, og udover at gentage flere af ovennævnte udsagn fra psykologen føjes det til: *"at Nikolaj gør sit yderste for at behage sine medmennesker og det derfor er yderst sjældent at hans adfærd giver anledning til problemer for omgivelserne"*. Og det sidstnævnte bliver i al sin kompleksitet eksemplificeret hos plejeforældrene, her bliver Nikolaj glad for familiens hund som han dog ikke kan være alene med uden at blive ubehagelig overfor, og derfor ender man med at måtte lade den aflive. I handlepla-

nen understreger man at han har brug for at en voksen støtter ham i at reflektere, og i at udfordre ham til at se og forstå sin omverden på alternative måder. Man forsøger at analysere og oversætte, både når han er i sociale konflikter, og når hans samspil med andre mennesker lykkes. Det anføres at han har en streng form for justits, men har sværere ved at se ret og rimelighed når han selv indgår som deltager. Så snart Nikolaj er i følelsesmæssig ubalance, måske fordi en aftale er brudt, kan han ikke koncentrere sig om det aktuelle indhold i undervisningen, samtidig med at han er meget følsom over for irettesættelser.

Af ovenstående fremgår det mere eller mindre tydeligt at Nikolaj har såvel sproglige som faglige vanskeligheder men især socioemotionelle problemer. Når der her i flere omgange tales om generelle vanskeligheder, så forstår jeg det ikke sådan at det skal opfattes som et udtryk for generel mental retardation eller åndssvaghed. Så svag er Nikolaj ikke, og sådan fremtræder han heller ikke i de senest nævnte undersøgelser. Men udtrykket generelle vanskeligheder er problematisk, og det er tilbøjelig til at lokke til en forståelse af vanskeligheder med kognition eller begavelse. I Nikolajs tilfælde vælger jeg at forstå det sådan: at såvel hans udviklingsforsinkelser som hans faglige vanskeligheder kan ses i sammenhæng med hans opvækstvilkår og socioemotionelle udvikling; og i den forstand sammenvæves det sociale, det emotionelle, det sproglige og det kognitive til et mønster af sammensatte eller generelle vanskeligheder, og det er alt andet end specifikt eller entydigt. Skulle man pege på en mulig årsag så er det vanskeligt at komme udenom Nikolajs problematiske opvækst- og familieforhold. Han blev tidligt beskrevet som motorisk adræt og god til at cykle og løbe på rulleskøjter, og det kan medvirke til at bekræfte at der ikke er tale om en mere specifik form for udviklingsforstyrrelse. Men kognitivt er han i en tidligere psykologundersøgelse beskrevet som en meget svagtfungerende dreng med antydninger om generelle problemstillinger. De tilsvarende nyere undersøgelser fremstår mindre dystre og mere optimistiske, også hvad den kognitive udvikling angår. Men hele tiden fremstår det sociale og følelsesmæssige som en central problemstilling med tillukket og afskærmet adfærd i kontakten med andre mennesker.

Og det var netop forskellen på den tidligere intelligensundersøgelse sammenlignet med den seneste som var baggrunden for at jeg kommer ind billedet. Fra hjemkommunens side henholder man sig til den første undersøgelse hvor Nikolaj fremtræder kognitivt endog meget svagere end i dag, og ifølge plejemoren fremstår han for hjemkommunen som debil[132]. Hun frygter at det vil kunne få den

[132] Det er det udtryk hun anvender med udgangspunkt i den første intelligensundersøgelse.

konsekvens at Nikolaj på længere sigt kan blive placeret i en foranstaltning blandt andre ligestillede og svagt begavede mennesker. I et forsøg på yderligere udredning bliver Nikolaj nu i sit plejehjem præsenteret for et neuropsykologisk orienteret undersøgelsesværktøj[133] med fokus på motoriske-, perceptuelle- og sproglige forudsætningsfunktioner. Nikolaj er således undersøgt mange gange af mange forskellige fagpersoner, også inden for områder som overlapper det følgende. Men hermed gøres et nyt forsøg på at finde og om muligt tilføje nogle synsvinkler som kunne vise sig at være konstruktive i det videre forløb.

Undersøgelsesresumé

Nikolaj sidder under undersøgelsen lige over for mig med sin lærer, plejemor og en ny psykolog omkring bordet. Han deltager nærværende og koncentreret i det timelange forløb undersøgelsen varer.

Sprogforståelse og begrebsverden

Når Nikolaj præsenteres for billeder af genstande magter han at kategorisere dem i grupper som f.eks.: *legemsdele*, *dyr*, *service* og *mekanik*, og han kan fortsætte med at kategorisere: *billygte*, *stearinlys*, *tændstikker* og *fyrtårn* til ***lys***, *guldfiskeakvarium*, *flaskeskib*, *flasker* og *glasblækhus* til ***glas***, *skakbrikker*, *spillekort*, *terninger* og *roulette* til ***spil*** samt *schweitzerkniv*, *saks*, *sygrej* og *proptrækker* til ***redskaber***. Først når han skal præstere at udtrykke sig i overbegreber får han brug for min hjælp, men han kender dem og kan kategorisere dem. Når Nikolaj skal tegne geometriske former på et foto af en brætsejler og en cyklist er han usikker, og har brug for min hjælp til at færdigstrukturere opgaven. Når han afslutningsvist inden for det impressivt sproglige område skal udpege der hvor: *moren giver drengen saksen, drengen klippes af moren*, og *moren klipper drengen* er han tydeligvis usikker som et barn der har været forsinket i sin ekspressivt sproglige udvikling, og stadigvæk er usikker på opfattelsen af sætninger hvor der, dels byttes rundt på ledrækkefølgen, dels anvendes syntetiske passivkonstruktioner: *drengen klippes af moren, moren klippes af drengen*.

Perceptuelle funktioner

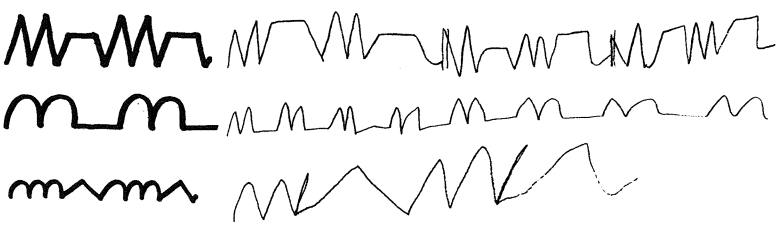
Nikolaj er helt sikker når han uden synets hjælp skal eftergøre håndstillinger. Han er lidt mere usikker når han skal eftergøre rumlige stillinger med sine arme som en spejlvending af mine måder at *holde hånden for øjet, tage fat i modsatte øre* osv. Han er det på en måde som kan være karakteristisk for børn med lettere udviklingsforstyr-

[133] Maul, John: 2000b.

relser, og som kan være beslægtet med hans usikkerhed ved placeringen af de rumlige figurer omkring brætsejleren og cyklisten. Når han alene skal opfatte og beslutte sig om rumlige forhold er han til gengæld helt sikker. Han skelner f.eks. sikkert mellem retvendte og spejlvendte bogstaver, han kan sikkert udpege b'er og q'er efter visuelt forlæg, men han er usikker på bogstavbenævning, og han kan ikke udpege efter min benævning. Nikolaj kan medvirke i en abstrakt sproglydsdiskriminationstest, forstå instruktionen første gang, og han kan skelne mellem nærtbeliggende sproglyd, kun med en anelse usikkerhed undervejs som måske også kan hænge sammen med at aktiviteten i sig selv tenderer det meningsløse, og kræver fastholdt koncentration over et længere tidsforløb. Nikolaj virker engageret ved lægning af visuelt forvekslelige geometriske figurer. Han forstår, koncentrerer sig og magter det samtidig med at hans visuelle arbejdshukommelse presses til sit yderste, og han begynder at lave småombytninger af rækkefølgen.

Motoriske funktioner

Nikolaj kan antalsbestemme rytmeslag og han virker meget sikker i sin egen reproduktion også af ret vanskelige sekvenser. Til gengæld viser det sig at han ikke magter at eftertegne mønstre flydende med en blyant, og det er som om han også i denne aktivitet knap nok tror på at han selv kan.



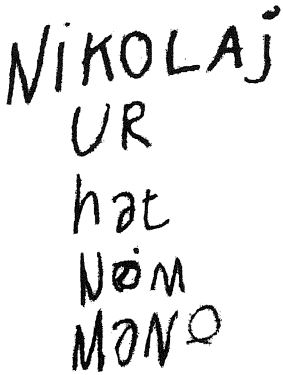
Ekspressivt talesprog

Nikolaj kan og kan ikke eftersige sætninger i flydende talemotoriske bevægemønstre. Han klarer: *min cykel er nu størst, drengen på grenen hed Fritz* for at opgive: *pludselig fik han øje på en lumsk slange*, han klarer: *han blev stukket af en hveps, skru' lige lidt op for fjernsynet*, for at stoppe op ved: *han viste klassen rundt på skibsværftet* osv. Det viser for det første at han ikke har specifikke vanskeligheder med at reproducere normale sætninger, samtidig med at han momentant overbelastes, mister modet eller grebet om opgaven, eller bliver forvirret over en *lumsk slange, skibsværft* osv. På samme måde viser han en formfuldent udtale af: *sip sipper nip*, men selv efter to forsøg med at eftersige: *sip sipper nip sip sirum sip,* så stop-

per han hver gang midt i, alt imens man sidder tilbage med en fornemmelse af at det kan han da godt, men han slipper opgaven halvvejs, og magter ikke at gå hele vejen på egen hånd.

Læsning og stavning

Nikolaj kan på billeder sikkert udpege der hvor: *Per og hans mor sidder på bænken og fodrer fuglene med brød, redningsbåden sænkes i vandet af besætningen på færgen, pludselig får han overbalance og falder over bord* m.fl. Han lægger de i alt seks billeder i en fornuftig og meningsfuld sekvens, og det på en måde så man skulle tro at han har set dem før, men det har han ikke. Når jeg vender billederne med bagsiderne opad, og han kun kigger på 6 stykker rødt karton, så kan han benævne og beskrive hvad der sker på billede nr. 3, nr. 1, nr. 5 osv. uden tøven. Når han efterfølgende forsøger sig med at læse indenad og lægge sætninger som: *han falder ned, han fodrer fuglene* osv., da er vi lige ved at tro at han kan gøre det, men det viser sig at han er på chanceniveau, og han har brug for at jeg begynder at sige det første ord for at det kan lykkes for ham. Når han efterfølgende skal forsøge sig med at matche ordbilleder som *lastbil*, *pære*, *cowboy*, *stol*, *dreng* osv. til billeder, hvor han kan sammenligne *lastbil* med *lastbil*, *dreng* med *dreng* osv., da gør han det helt sikkert. Og når jeg efterfølgende fjerner billederne af genstandene og han kun ser på ordbillederne, så kan han benævne eller 'læse' dem korrekt. Til gengæld er han usikker når han skal finde ordbilledet for *moren, giver, drengen, morgenmad, på, sengen* og lægge dem i en sætning efter min instruktion. Når først sætningen ligger på en række kan han medvirke til selv at pege og læse højt uden fejl. Men også her er det som om han næppe tiltror sig selv at han kan, og at han tydeligvis har brug for den voksnes strukturerende støtte, for selv at kunne mærke at han kan meget mere end han selv tror. Til allersidst skriver vi ord af. Han begynder med at tegne sit navn, og netop ikke skrive det som en flydende bevægelse, ligesom han ikke magtede førskrivemønstrene fra den motoriske del af undersøgelsen.



Han klarer *UR* med blokbogstaver som matcher hans endnu groft udviklede skrivemotorik, og han er nødt til at stoppe op og overveje hvor buen på *R* skal være, øverst eller nederst og til hvilken side. Han skriver umiddelbart af med små trykte bogstaver, men får vanskeligheder med *måne* som han er nødt til at se to gange. Han spørger om han må skrive med store bogstaver, og det må han, men det hjælper ham ikke. Der er endnu ikke tale om håndskrift, snarere en tegnet skrift som foregår med tiltagende spænding og styring op over albue og helt op i skulderen, sådan at den støttende hånd på papiret og den tegnende hånd kommer længere og længere væk fra hinanden med øget og uhensigtsmæssig spænding i kroppen til følge. Og det er trættende for ham. Men han udtrættes ikke af undersøgelsen, og han har klaret hele undersøgelsesforløbet med god koncentration, medleven og en relativ moden evne til intuitivt selv at fornemme hvad han på forhånd er god til eller har vanskeligt ved.

Konklusion

Nikolaj fremtræder tydeligvis som en dreng, hvis udviklingsforstyrrelse og aktuelle vanskeligheder kommer andre steder fra end der hvor man søger med et neuropsykologisk orienteret undersøgelsesværktøj med fokus på perceptuelle-, motoriske- og sproglige forudsætningsfunktioner. Som et gennemgående træk er Nikolaj stærkt præget af at han ikke selv og på egen hånd tager fat om de enkelte opgaver, men at man som undersøger sidder tilbage med en underlig fornemmelse af at han i neuropsykologisk forstand godt kan, men ikke påtager sig det fulde ansvar for at gennemføre, og i stedet afventer den voksnes støtte eller intervention. Når han får den kan vi i fællesskab gøre aktiviteten færdig med en tydelig fornemmelse af at han trods alt er med, forstår og er tæt på selv at burde kunne. Den måde hvorpå han jonglerer med billedmaterialer ud fra sproglige kategorier, den måde hvorpå han intuitivt med sit kropssprog på forhånd viser, om selv for ham på forhånd ukendte opgaver er lette eller vanskelige, antyder en kognitiv modenhed som man ikke normalt møder hos kognitivt svage børn med generelle vanskeligheder. Men hvis man i en objektiv intelligenstest, hvor psykologen ikke må gå ind og strukturere med, kun løser opgaverne halvvejs, og der bagefter bliver talt sammen, kan man let ende med et for lavt gennemsnit eller en forfejlet 'diagnose'.

Ud fra ovenstående vil jeg tillade mig at vende det om, og pege på at Nikolaj snarere fremtræder som et barn hvis vanskeligheder kommer fra det socioemotionelle plan i form at tidlige svigt og en deraf følgende indre sårbarhed og smerte. Det lyser ud af de mange sider der allerede er skrevet om ham, det fremstår mellem linierne i rapporterne og det bekræftes til fulde ved oplevelsen under dagens

undersøgelse og de mundtlige udsagn fra deltagerne: at hans hovedproblemstilling udviklingsmæssigt, forudsætningsmæssigt og indlæringsmæssigt kan forstås med udgangspunkt i en socioemotionel klangbund af omsorgssvigt og sår på sjælen.

Vanskelighederne fremstår ikke neuropsykologisk eller kognitivt forklarlige, men derimod som konsekvenser af svære socioemotionelle problemstillinger. Det kunne let ende i en pædagogisk blindgyde at forstå det primært som et kognitivt problem, fordi der er andre og væsentligere socioemotionelle problemer bag de kognitive forsinkelser og bag de sproglige- og skriftsproglige vanskeligheder. Dertil kommer så endvidere at han ikke vil være velplaceret blandt kognitivt svagere fungerende elever, hvor det ikke vil være pædagogisk naturligt at bearbejde metakognitive problemstillinger i form af mere abstrakt forholden sig til komplekse former for adfærd. Tværtimod tyder den neuropsykologisk orienterede undersøgelse på at Nikolaj netop har opnået en vis modenhedsgrad for stillingtagen til egne styrkesider og svagheder, samt at han netop sprogligt mangler støtte til at verbalisere sin selvrefleksion højt for sig selv og sine støttepersoner.

Forslag

Ovenstående er efterfølgende drøftet med plejemor, lærer og psykolog med henblik på at skabe et relevant grundlag for at forstå og opnå indsigt i Nikolajs måder at agere på, forstå og udtrykke sig samt lære sig noget i skolen. Lærer, psykolog og plejemor bliver enige om at Nikolaj ikke nødvendigvis skal være i skoleregi og pasningsordning hver dag mellem otte og seksten, men at han også godt må komme hjem og nyde sin frihed i aktivitet omkring hjemmet under relevant opsyn. Set ud fra dagens undersøgelse har Nikolaj brug for, såvel derhjemme som i undervisningen, at blive ført ind sprogligt kategoriale sammenhænge som han selv bliver i stand til at formulere sig ekspressivt om. Hans begrebsverden er kategorial på det kognitive og tankemæssige plan, men han er endnu ubefaren med hensyn til at selv at formulere sig herom. Hvad angår det ekspressive sprog fortæller plejemoren at han har en tilbøjelighed til at tale højt under opgaveløsning, som et barn der ikke på et tidligere alderssvarende trin har internaliseret sin ekspressive tale til en indre adfærdsregulerende stemme. Det kan man hjælpe ham med ved at være fælles om en ekspressive tale, få ham til at gentage vigtige beskeder med henblik på internalisering på sigt. Målet er at han internaliserer en indre adfærdsregulator, som lige nu synes svækket hos ham, og slet ikke funderet dybere i de socioemotionelle lag. Endelig viser dagens undersøgelse at den vanskeligst farbare vej ind i skriftens univers går

over de meningsløse enkeltelementer i form af bogstaver og lyd, derimod kan han godt kan sammenligne ordbillede med ordbillede, tilnærmelsesvist læse en sætning af ituklippede ordbilleder m.v. Derfor vil billedmaterialer via digitalt kamera, hans egen beretning om indholdet på billederne i form af nedskrevet tale, kunne fungere dels som ekspressivt sætningsstimulerende aktiviteter og som begyndende læseundervisning på et niveau hvor han har forudsætninger for at være med.

Afsluttende diskussion

Nikolaj viste sig at være ligeså kompleks i sin fremtræden som det var at forvente ud fra hans forhistorie. Han har vanskeligheder socioemotionelt, kognitivt og såvel sprogligt som skriftsprogligt, dvs. på alle tre centrale specialpædagogiske hovedområder hvad angår: følelser, begavelse, sprog og skriftsprog. Men det fremgår med tydelighed at vanskelighederne har en central primærkilde, og det er det socioemotionelle plan hvorfra der sker en hæmmende virkning på både den kognitive udvikling og på hans læse- og staveudvikling. Han er et eksempel på at kognitiv udvikling ikke kun er et spørgsmål om hvad der foregår inden i hovedet på ham, men også i høj grad er afhængig af hvordan han bliver dannet som person, og hvilke omgivelser han indgår og udvikler sig i. Den cerebrale udvikling og vækst som er betydelig i barnealderen er en afspejling af den kognitive udvikling via omgivelserne, og de væves igen sammen med såvel den personlige dannelse som den sociale klangbund.

Når man underviser ham og undersøger ham, er man nødt til at medtænke de forskellige aspekter som spiller med i baggrunden, på måder som kan være vanskelige at holde ud fra hinanden. I neuropsykologisk forstand er der tale om en treklang hvor hjernens ældste og dybeste dele er basis for den grundlæggende vågenhed, nysgerrighed og opmærksomhed, de mellemste lag i form at det limbiske system er sæde for følelser og erindring, mens de øverste lag i form af hjernebarken i overvejende grad er udgangspunktet for tænkning og faglig udvikling og læring.

TÆNKNING

følelser

opmærksomhed

Med andre ord en treklang af opmærksomhed, følelser og tænkning. Og det i et sådant samspil at der altid først afsættes energi og ressourcer til det basale i form af opmærksomhed, følelser og erindring og først da til tænkning og læring. Forestiller man sig derfor hvad der foregår inden i Nikolaj, når han overmandes af følelser eller vrede, må man i neuropsykologisk forstand forstå det sådan at det kan blokere for såvel opmærksomhed på et lavere cerebralt niveau som tænkning og læring på et højere niveau. Derfor er det ikke så overraskende at man ved at måle på hans begavelse og iagttage hans læseudvikling finder ud af at han heller ikke på disse områder har nået det sammen rent statistisk som et tilsvarende barn på samme alder med helt andre normale eller gedigne opvækstvilkår.

Ser vi de samme forhold i et udviklingspsykologisk perspektiv med inspiration fra Vygotsky, så begynder udviklingen i en social interaktion, den overlejres af den kognitive udvikling som begynder at vekselvirke med det socioemotionelle, og så kommer den sproglige kompetence som en gennemsyrende kraft der ender med at være styrende og regulerende for såvel det socioemotionelle som det kognitive. Det fuldbyrdes i den skriftsproglige udvikling som også fordrer en metasproglig udvikling, dvs. at man også kan iagttage sit eget sprog alt imens man bruger det. Et perspektiv som Nikolaj ser ud til at have samme vanskeligheder med som han har med at iagttage sin egen adfærd, og dermed eksempel på hvordan begreber, sprog og adfærd vekselvirker med hinanden.

i
skr ft
sproglig
kompetence
kognitiv udvikling
social interaktion[134]

"*Vygotsky hævder, at forudsætningerne for, at børn kan tilegne sig skriftsproget, når de begynder i skolen, allerede etableres i 3-årsalderen*"[135], og det sker gennem en ubrudt linje fra barnets leg, gennem dets tegning og anvendelse af forløbere til tegnsystemer i form af kruseduller på tegninger. Og her kan man igen fundere over hvilke muligheder Nikolaj har haft i disse kritiske faser af sin tidlige udvik-

[134] Inspireret af Perregaard, Bettina: 2002.
[135] Perregaard, Bettina: side 73, 2002.

ling for at blive medinddraget, støttet og vejledt af de mere kompetente omkring ham. Og selvom man aldrig kunne være fuldstændig sikker, så er det netop specialpædagogisk kunst at kunne gennemskue, eller forstå hvordan det kan hænge sammen, for derudfra at kunne forestille sig hvad man kan gøre ved det.

F.eks. kunne Nikolajs biologiske forældre eller far godt have været ordblinde eller dyslektiske, og det kunne også have haft betydning for hans aktuelle læseudvikling. Og faktisk ved vi det ikke, men i min oplevelse af hans læsning i undersøgelsen er der ikke noget der tyder på det. Tværtimod synes han at profitere meget af den voksnes støtte hvad angår de kritiske forudsætninger for læseudvikling, og det på en måde som ikke antyder bagvedliggende alvorlige primære skriftsproglige problemstillinger. Ser vi tilbage til Vygotskys pyramide og anskuer den som et fundament for senere tilkomst af abstrakte færdigheder, f.eks. i form af knækning af den skriftsproglige kode og bemestring af skriftsproglige færdigheder, så kan man forstå det sådan: at hvis de forskellige lag i form af det socioemotionelle, det kognitive og det sproglige ikke interagerer konstruktivt, så kan det i sig selv betyde faglige vanskeligheder som det kan være vanskeligt at overkomme. Og bider de sig først fast, kan de ikke nødvendigvis overkommes ved traditionel specialundervisning, eller træning af de specifikke områder hver for sig, men det må så også kræve en helhedsforståelse af den samlede problemstilling.

Det gælder også synet på Nikolajs begavelse som bliver målt forskelligt på forskellige alderstrin og af forskellige psykologer. Forskellen og fremgangen fra han var yngre til nu tyder på at det ikke er en permanent begavelsesmæssig reduktion man måler, men at Nikolaj heldigvis ser ud til at komme til at fungere bedre når hans grundlæggende betingelser ændres til det bedre. Derfor kan den henvisende psykologkollega, Mogens Blæhr, have meget ret i, at hvis Nikolaj skulle være svagt begavet, eller debil, som det skulle være udtrykt om ham, så måtte det da i det mindste være pseudodebil; altså at han scorer lavt i visse standardiserede intelligenstests som WISC'en, fordi hans opvækstvilkår har været ringere end de børn han skal måles og sammenlignes med. Det er jo egentligt banalt og indlysende. Men resultatet kan alligevel meget let tage en anden drejning og blive til et stempel. Og det var det der var mulighed for at tage op til fornyet diskussion efter den seneste undersøgelse, og som psykologen benyttede sig af i form af at udfærdige en diskuterende oversigt over de seneste undersøgelser. Og heraf fremgår da også at en problemstilling overskygger de to andre, såvel den begavelsesmæssige som den skriftsproglige, og det er den socioemotionelle hovedproblemstilling som de begge som udgangspunkt er

underlagt, og altid vil forblive relateret til. Og det er primært her det specialpædagogiske slag skal stå og indsatsen udøves. Det bunder i dannelsen af personen, de problemer det har affødt for Nikolaj, og de vilkår han fik.

Og i modsætning til tidligere ved vi i dag mere om de følelsesmæssige perspektiver i relation til samspillet mellem krop og hjerne, mellem hjernens forskellige lag og mellem de to hjernehalvdele eller hemisfærer. Det er højre hemisfære som har kontakt til fornemmelser som kan føles dybt i kroppen, og det er venstre hemisfære som med sproget er i stand til at regulere og hæmme følelserne. Sproget bliver på den måde et magtfuldt redskab til selvregulering hvis man kan bringe det i anvendelse. Og hvis barnet ikke stimuleres sprogligt optimalt på grund af tidlige omsorgssvigt hæmmes evnen til at regulere adfærden verbalt. Og man ved nu[136] at højre hemisfære er den dominerende de tre første leveår hvorfor børn som udsættes for følelsesmæssig deprivation vil kunne få vanskeligheder med affektregulering. Man mener[137] at *skam* er en *kropslig* reguleringsmekanisme som udvikles gennem højre hemisfære-funktioner, mens *skyld* er et *sprogligt* venstre hemisfære-fænomen. Susan Hart skriver at vedvarende traumatisering påvirker interaktionen mellem de to hemisfærer, og det betyder at emotionaliteten forstærkes, men på en ordløs og ureguleret måde. *"Hos børn med tidlige følelsesmæssige skader vil dissocieringen f.eks. vise sig ved, at barnet udvikler isolerede motoriske og kognitive funktioner, som ikke er forbundet med de følelsesmæssige områder. Selvom barnet er normalt begavet, kan det ikke udvikle 'mentaliseringsevne', idet det er afskåret fra at integrere sin kognition følelsesmæssigt"*[138].

Det er også udtrykt sådan at barnet først rigtigt bliver til menneske, eller et færdigudviklet menneskeligt subjekt, når det bliver indviet i og delagtiggjort i samspillet mellem handling, tale og sprog i sit nærmiljø, og det muliggør et sjæleliv med ønsker, hensigter, ængstelser, forhåbninger, refleksioner, følelser, skam og skyld[139] mv.

Disse forhold er også indlejret i det ældgamle udtryk samvittighed som er et folkeligt udtryk for den etiske sans. Samvittighed, som oprindeligt er et plattysk udtryk, er beslægtet med samviden, opmærksomhed og bevidsthed. Samviden eller samvittighed er på en og samme tid en viden vi har sammen og en viden vi er alene om, den afspejler den enkeltes forhold til kollektive regler og vores fælles erindring om at handlingen huskes også når den søges for-

[136] Hart, Susan: side 226, 2006.
[137] Hart, Susan; side 227, 2006.
[138] Hart, Susan: side 232, 2006.
[139] Husted, Jørgen: side 188, 2000.

trængt[140]. At blive skammet ud og mærke sig fællesskabets regler og normer føles på en grænseoverskridende måde i såvel krop som sjæl. Det går ikke uden, og det gælder om ikke at få sår på sjælen med.

Nikolaj er som vi andre underlagt at ingen frit vælger hvem de bliver. Vi kan blive til på mange forskellige måder, men et menneske kan ikke blive til uden at komme et sted fra på godt og ondt. Vi kan ikke frigøre os fra følgerne af vores lod, vi er fra begyndelsen af midt i et biologisk- og socialt miljø som vi bliver påvirket af allerede i livmoderen. Vi bliver øjeblikkeligt påvirket af de første berøringer, de første lyde og stemmer, og de første kontakter med andre mennesker. Vi bliver til i uundgåelig afhængighed af andre mennesker, vi vælger dem ikke selv, men de bliver vores lod[141]. Vi kan tilbyde Nikolaj og andre alternative måder at etablere menneskeligt samvær på som han og ligestillede kan forsøge sig med at internalisere over tid, og da længere tid end det tog oprindeligt, fordi sindet i den tidlige udvikling er mere hypersensibelt, plastisk og opmærksomt.

Opgaven med Nikolaj viste sig som forventet at være ligeså socialpædagogisk som specialpædagogisk. Man kan have en forhåbning om at det kognitive og det sproglige med tiden, og under bedre vilkår, vil komme til at spille bedre sammen som afsæt for fremskridt såvel kognitivt, sprogligt som skriftsprogligt. Men opgaven er stor og omfattende, også med henblik på puberteten, det viser episoden med hunden noget alvorligt om.

[140] Kirkeby, Ole Fogh: side 193, 1994.
[141] Rosenberg, Göran: side 16, 2005.

Kapitel 9

Når faglige vanskeligheder spiller sammen med den personlige klangbund

- om Jonas med den gode familie, kombineret med mulige bygningsfejl i skriftsproglige forudsætningsfunktioner og med en særlig personlighedskonstellation som klangbund.

Forhistorie, sprog og begrebsverden, rumlig-, auditiv- og visuel perception, rytmisk-motoriske færdigheder, tale- og mundtlig formulering, læse-, stave- og skrivefærdigheder, konklusion og afsluttende diskussion.

Forhistorie: Jeg møder den 15-årige Jonas i hans hjem sammen med begge forældre, og hans lærer fra den heldagsskole hvor han nu går. I modsætning til den foregående historie, så er Jonas vokset op i et varmt og kærligt hjem sammen med to ældre søskende. Han er selv født ved en ukompliceret fødsel. Hans søskende har haft lettere tale- og skriftsproglige vanskeligheder. Jonas' mor kan stadig komme i tvivl om visse ords stavning, og faren genkender nogle af Jonas' finmotoriske vanskeligheder fra sig selv. Jonas blev i førskolealderen og frem til børnehaveklassen undervist af talepædagog, og på den lokale skole har man satset meget på at forsøge at lære Jonas at læse. Han klarer sig særlig godt i regning og matematik, men han har gennem flere år skrevet tal og cifre på ejendommelige måder. På baggrund af en WISC-intelligenstest fremstår Jonas som en godt begavet dreng med gode ressourcer. De udsving der er i testens profil ligger inden for normalområdet. Men ved afslutningen af undersøgelsen afsløres det hvorfor Jonas undervejs, på en og samme tid, er lidt påfaldende frimodig og samtidig underlig tilbageholdende i en overraskende vekselvirkning. Undervejs i hele undersøgelsesforløbet fremtræder Jonas motiveret og koncentreret, men også med en

klangbund af fokusering på detaljer både hvad angår materialerne og i den mundtlige kommunikation. Denne supplerende undersøgelse skal ses som en uddybning af Jonas' skriftsproglige færdigheder.

Sprog og begrebsverden: Han fremtræder vidende og intelligent, men fra starten af også med en underfundigt tonet personlighed. Og det fører til diskussioner bagom selve måden at undersøge på. Men han lægger sikkert billedmaterialer i sproglige kategorier, og han kan udtrykke sig i alderssvarende overbegreber herom. Han er sikker hvad angår højre- og venstreopfattelser. Kun da han til allersidst skal udpege nedenstående udtryk, hvor der hele tiden byttes rundt på ordrækkefølgen, og som siges højt for ham: *drengen giver moren saksen – moren giver saksen til drengen – drengen bliver klippet af moren- moren klippes af drengen – drengen klipper moren* m.fl., bliver han usikker, tøvende, og fejler et par gange ved den rene passivkonstruktion: *drengen klippes af moren, moren klippes af drengen.*

Rumlig-, auditiv- og visuel perception: Jonas er helt sikker hvad angår opfattelse fingerpositioner uden synets hjælp, og han kan spejlvende armstillinger fra undersøgeren til sig selv. Han medvirker konstruktivt og meget sikker ved lægningen af et kompliceret tændstikmønster og demonstrerer derved god rumlig opfattelse. Når Jonas bliver præsenteret for b-d-p-q'er blandet imellem hinanden på linier på et A4 ark:

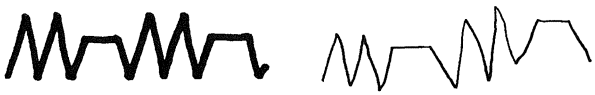
b	p	q	d
p	b	d	q
p	q	d	b
p	b	q	d
b	p	b	d

Så kan han finde alle b'erne og alle q'erne ved først at få forevist deres udseende, og han kan også benævne dem korrekt. Men han bevæger sig rundt på arket uden af følge læseretningen, det kan være tilfældigt eller et udtryk for at læseretningen ikke for alvor har installeret sig i ham endnu. Jonas har en god og normal visuel hukommel-

se når han skal huske og gengive rækker af geometriske brikker. Han kan sikkert skelne mellem nærtbeslægtede sproglyd som:

1) hvæse-hvæsse
2) buse-buse
3) minde-minde
4) buse-busse
5) hvæse-hvæse
6) mene-minde
7) masker-master
8) ringe-rinke
9) bølger-bølger
10) tand-tang
11) masker-masker
12) rinke-rinke
13) mil-mild
14) bude-byde
15) loppe-loppe
16) lede-lede
17) skyde-skøde
18) bude-bude
19) lide-lede
20) kæde-kede
21) skyde-skyde
22) lopper-lopper
23) gode-gåde
24) kede-kede
25) gåde-gåde
26) bøller-bølger
27) tang-tang
28) lænker-længer
29) mild-mild
30) længer-længer
31) drage-drade
32) ægge-ægge
33) raske-raste
34) æge-ægge
35) drage-drage
36) splæge-sklæge
37) gnåke-knåke
38) sklæge-sklæge

Rytmisk-motoriske færdigheder: Jonas kan sikkert antalsbestemme rytmebank og er god til at efterbanke selv komplicerede rytmesekvenser. Men når han forsøger sig med at eftertegne mønsterfigurer magter han ikke et tilstrækkeligt tempo for sin alder, han har svært ved bevægelsesskifte mellem buer og spidser, han har problemer med sit blyantsgreb bevægelsen tenderer mod at flytte op i skulderen, og de to kropshalvdele samarbejder ikke fleksibelt og integreret i hinanden.



Til venstre ses modelmønsteret og til højre har Jonas til slut tegnet mønsteret efter hukommelsen og med lukkede øjne. Nedenfor hans usikre forsøg uden tilstrækkelig tempo og med usikkerhed i bevægelsesskiftene.

Dernæst følger et meget lettere mønster, og det klarer Jonas da også noget bedre:

Men til sidst øges sværhedsgraden igen, og dermed også Jonas vanskeligheder, og at vanskelighederne synes at hobe sig op ved udtrætning i anden linie med det samme mønster.

Tale- og mundtlig formulering: Jonas taler flydende og normalt i samtalen undervejs i undersøgelsen. Men kan kikse artikulatorisk på sætninger som: *han viste klassen rundt på skibsværftet – han så hunden slikke sig om snuden – han så de syv små dværge sværge* m.fl. Ved eftersigning af en mindre artikulatorisk belastende sætning: *moren giver drengen morgenmad på sengen,* går det først galt med rækkefølgen, men med lidt støtte finder han kadencen og så er han helt sikker, og han kan også eftersige den i flere forskellige rækkefølger. Men ved eftersigen af ord som: *skruetrækker – elektricitet* og *fysiologi*, da går Mads artikulatorisk helt i stå på: *fysiologi*.

Læse-, stave- og skrivefærdigheder: Jonas kan meget sikkert rekonstruere et hændelsesforløb med seks billeder, og han kan erindre sig indholdet af billederne, også når de ligger med bagsiderne opad. Han kan matche enkle og mere komplekse sætninger hertil, og han læser begge sæt op rimeligt flydende og sikkert, kun med enkelte ubetydelige ændringer af småord. Dog bemærker han konstruktionen: *redningsbåden sættes i vandet af besætningen* på færgen, sikkert for lige at få forklaret eller gentaget udtrykket inden han skal læse det op. Når Jonas forsøger sig med at læse tekster i stigende sværhedsgrad, så kommer han i vanskeligheder med tryk og betoning, f.eks. i følgende: *En skygge uden fast form gled ud af det levende mylder af sne, nu tog skyggen mere fast form*, men alligevel kan han umiddelbart derefter gætte relevant på at det må være et skib. Når Jonas skal forsøge sig med at rekonstruere ituklippede ord som: *ti vo li - po li ti – pa ra ply*, så volder det ham visse vanskeligheder som øges betragteligt når han dels skal benævne stavelserne lang-

somt og distinkt i skiftende rækkefølge, og især udtale dem kvikt lige efter hinanden. Det er som om han endnu ikke har haft sin opmærksomhed knyttet an til hvordan ord udtales i selve staveprocessen for at få alle rækkefølgens elementer med i den rigtige rækkefølge. Til sidst afslører Jonas i forskellige former for diktat at hans stavevanskeligheder er sværere end hans aktuelle læsevanskeligheder.

Konklusion: I måden at fange detaljer i undersøgelsen på, og i måden at anskue sproglige vinkler ved de emner som dukker op i undersøgelsen på, da fremtræder Jonas med sin helt egen personlige klangbund. På dette tidspunkt afsløres det at Jonas har Asperger-lignende træk, og at dette af relevante fagfolk anses for at være medvirkende årsag til hans særegne fremtræden, samtidig med at det har spillet en rolle i baggrunden for hans indimellem besværliggjorte skolegang i omgangen med kammerater og i det sociale liv. Og selvom det ikke blev meldt åbent ud fra starten af, så har det alligevel spillet en diskret rolle som baggrund for det som så bliver det aktuelle fokus i denne neuropsykologisk indkredsende iagttagelser af forudsætninger for at mestre skriftsproglige færdigheder, dvs.: at lære sig læse, stave og skrive.

Her bekræftes de psykologiske undersøgelser om god begavelse i kombination med faktuelle skriftsproglige vanskeligheder. Nu med fokus et særligt- og ofte set tema i forbindelse med dysleksi og ordblindhed. Jonas har på tre niveauer vanskeligheder med sine forudsætningsfunktioner. Det ses ved forsøgene på *eftertegning af lineære mønsterfigurer*, det ses og høres ved *eftersigen af sætninger og ord med komplekse mundbevægelser* og *det høres i oplæsning og ses i staveprocessen som fravær af bl.a. tryk og betoning samt manglende rytmisering eller automatisering*. Fra håndbevægelser over talebevægelser er der en beslægtethed til læsning og stavning.

Det kan forstås en bygningsfejl eller senmodning som kan medvirke til at forklare hvorfor Jonas har været så sen til at udvikle sig til læsebegynder, og hvorfor han endnu er så usikker en staver. I stedet for en flydende håndskrift har Jonas tegneskrevet sig frem, og han derved hverken fået indarbejdet bogstaverne som motoriske klichéer eller stavemåderne som sikre visuomotoriske konfigurationer. Disse forhold og vanskeligheder kan føres tilbage til andre medlemmer af familie og slægt, og har derfor formodentligt også et arveligt betinget aspekt. Med en usikker artikulation har han manglet det vigtigste beredskab for at knække den skriftsproglige kode både for læsning og for stavning. Men for et år siden skete et karakteristisk indsættende gennembrud læsemæssigt, og Jonas er i dag en læsebegynder med udviklingsmuligheder i, samtidig med at han endnu ikke får

tilstrækkelig støtte til sikkerhed og tempoforøgelse fra sin aktuelle stavekompetence.

Afsluttende diskussion: På det afrundende møde med ovennævnte deltagere enes vi om at anskue situationen i et fremadrettet perspektiv. Vi taler om vigtigheden af at de voksne omkring Jonas og Jonas selv magter at forholde sig realistisk til de aktuelle kognitive styrkesider og indkredsede svagheder hvad angår de skriftsproglige forudsætningsfunktioner. Sproglige og begrebsmæssigt må det være vigtigt for de nærmeste voksne omkring Jonas at begribe: at den bagvedliggende nødvendige kontekst for at forstå sproglige sammenhænge, og hvordan ordene kan skifte ladning og betydning for Jonas kan være overraskende anderledes, og at sådan vil det altid kunne være og ofte på uventede måder. I samspil med Jonas vil selv familien vedvarende kunne blive overrasket over hans indimellem alternative måder at forholde sig til betydningernes usynlige og meningsmæssige baggrunde. Det kan komme til udtryk i oplevelsen af hverdagssituationer, ved læsning af skønlitterære tekster og fagstof, eller i måden at undersøge læsevanskeligheder på. Her er det ikke så almindeligt at selv begavede elever for alvor begynder at diskutere undersøgelsesgrundlaget, selvom det er forfriskende, og godt kunne være relevant at gøre noget oftere. Per Lorentzen udtrykker det sådan, at personer med Aspergers syndrom ikke har deler usynlig baggrund med os andre, og derfor kan de ofte få problemer med selv enkle mundtlige udvekslinger[142]. Og derfor selvfølgelig også med opfattelsen af indhold de tekster de læser. Det hedder herom hos Løgstrup, at med enhver betydning følger en betydningshorisont med. Og i modsætning til ordbetydningen, så er betydningshorisonten skjult, og derfor vanskelig at forklare eller undervise nogen i[143]. *"Forståelsen af verden og vor verden er stemt. Forståelsen er betinget af dens stemthed. Uden følelse ingen forståelse fordi betydningshorisonten åbnes af følelsen"*[144]. Således er kontekst og sprogforståelse knyttet an til følelser og personlighed.

Som afslutning på mødet taler vi om det vigtige i at formå Jonas til at følge sin skolegang med at sigte på at videreuddanne sig, også efter endt skolegang. Derfor er det vigtigt at der på skolen vil være en person som har et særligt øje til Jonas og hans vanskeligheder med den skriftsproglige byrde i forberedelserne til de forskellige fag. Inden for det seneste år der sket afgørende og glædelige fremskridt, Jonas er nu begynderlæser, og han vil ved egen læsning, herunder højtlæsningsaktiviteter og staveudvikling, kunne udvikle sig betyde-

[142] Lorentzen, Per: side 242, 2003.
[143] Løgstrup, K.E.: side 92, 1976.
[144] Løgstrup, K.E.: side 93, 1976.

ligt i de kommende år. Med skriftsproget anvendt som visuelle køreplaner, som demonstreret i undersøgelsen med kartonstykker og anvendelse af partiturmæssig tryk og betoning, vil Jonas både kunne stimulere sin tale og sin stavning i form af en slags omprogrammering af hans egen interne tale- og stavesoftware. Men især taler vi om computerens funktion i forbindelse med oplæste fortællinger og skønlitteratur via CD og DVD, oplæsning af internetsider via *adgang for alle*, anvendelse af indscanning af kortere fagtekster med oplæsning af syntetisk tale, gode arbejdsvaner på tekstbehandling med auditivt baseret stavekontrol og forsøg med blindskrift og tifingersystem på tastatur. Computeren skal her anskues ligesom den døves høreapparater, her blot i skiftet fra den lydlige dimension i rummet mellem de talende til den skriftsproglige dimension på papir mellem sprogligt indhold og 'læser'. Her er det protesen eller hjælpemidlet der er i fokus, men samtidig bliver Jonas stimuleret med skriftsproglige vendinger – som f.eks. passsivkonstruktioner – han oplever hvordan tekster er bygget op med et andet sprog end talesprogsnorm, og han får indsigt i supplerende viden og nye oplysninger. Derfor er computeren skriftsprogligt stimulerende, samtidig med at den især hvad stavning og skriftlig formulering angår også er en tålmodig træner, parat til at hjælpe med øvelser igen og igen uden at en far eller en mor behøver at blande sig. Ved afslutningen af mødet syntes der at brede sig en fornemmelse af at Jonas med sit egen læsegennembrud, og den nye skolemulighed set i de seneste undersøgelsers perspektiv, igen skulle kunne fatte mod på tilværelsen og videreudvikle sit intellekt og sine skriftsproglige færdigheder.

Med historien om Jonas blev læsevanskeligheder knyttet an til personlighed. Pointen er at Jonas vanskeligheder ikke ville kunne løses alene ved at satse på læse- og stavetræning. Det er for så vidt bevist allerede gennem de forløbne syv år på den lokale skole. Her blev netop læsevanskelighederne gjort til det afgørende omdrejningspunkt for den ekstra indsats han blev tilbudt. Men det skabte ikke det forventede gennembrud. Det kom først i fjorten årsalderen, og hvem ved om det kom netop da tiden og modenheden var inde til det? Og hans vanskeligheder vil heller ikke kunne løses alene ved en AKT-strategi, selvom det er ganske afgørende at man selvfølgelig også tager hans personlighed og måde at fremtræde på med i betragtning. Der er for mig ingen tvivl om at kun hvis man på en og samme tid magter at forhold sig til begge forhold, det personlige og det faglige, vil man for alvor kunne understøtte Jonas i hans videre personlige- og faglige udvikling.

Kapitel 10

Når forældre bliver forsøgt sat på plads af systemet – et specialpædagogisk udviklings- og modningsperspektiv

- om Louise med diskrete og udefinerlige udviklingsvanskeligheder og hendes forældres bestræbelser på at finde den rette skoleplacering for deres datter i skismaet mellem eksklusion og inklusion.

Forhistorie, taleinstituttets udredning, fysioterapeutens udredning, psykologen dukker op, den kvalitative undersøgelse, sprog og begrebsverden, krop-, syn- rum- og sproglydsopfattelse, rytmisk-motoriske færdigheder, tale- og mundtlig formulering, læse- og stavefærdighed, konklusion, diskussion, beslutninger og afsluttende kommentarer.

Forhistorie

En dag bliver jeg atter kontaktet af min kollega, Mogens Blæhr, denne gang angående den 12-årige Louise, fordi hendes forældre ønsker en vurdering af om det nuværende skoletilbud er i overensstemmelse med Louises særlige behov. Under samtale med forældrene er der opstået uklarhed om hvorvidt Louises er et barn med socioemotionelle vanskeligheder eller motoriske-, sproglige- og skriftsproglige vanskeligheder.

Mogens Blæhr gør gældende at der mangler en aktuel undersøgelse af Louise set i forhold til de opgaver hun præsenteres for i den daglige undervisning efterfulgt af didaktiske overvejelser med henblik på en individuel specialpædagogisk undervisningsplan.

Meningen hermed er også at leve op til de formelle krav om samråd mellem underviserne, rådgiverne og familien til sikring af en fælles forståelse af opgaven, og aftaler om hvad skole og hjem kan

bidrage med. Et nyt undersøgelsesforløb ville også kunne lukke op for forældrenes ønske om en revurdering af hvilken foranstaltning det vil være mest hensigtsmæssig at vælge for deres datter, og at dette valg så skal være ud fra hvad forældrene har størst tiltro til.

I det følgende vil vi se på hvad der hidtil er sket, hvad man har bidraget med fra amtsligt og kommunalt regi; og herunder hvordan man har beskrevet og fortolket Louises tidlige opvækst og hendes forudsætninger for udvikling og læring. Alt dette som baggrund for en ny undersøgelse med henblik på at lukke op for nye muligheder - og som det skulle vise sig med en overraskende udgang på forløbet.

Taleinstituttets udredning

Allerede da Louise er treogethalvt år gammel indstilles hun af den lokale kommunale talepædagog til en nærmere udredning ved det amtslige taleinstituts rejsehold bestående af pædagog og talepædagog. Her indsamles relevante anamnestiske oplysninger om Louises fødsel og første tid. Der var tale om en almindelig graviditet, men Louise vendte forkert, og under forsøget på at vende hende, blev man opmærksom på påvirket hjertelyd. Fødselen blev igangsat, Louise nåede at vende sig selv, og fødselen var derefter ukompliceret. Louise vejede 2900 gram, hun udviklede sig almindeligt, men blev et halvt år gammel indlagt med høj feber uden påviselig grund. Hun har haft perioder med hyppige forkølelser, og ved tre-års undersøgelsen var der væske på mellemøret. Hun har efterfølgende fået ilagt dræn et par gange og fået fjernet polypper og hun har haft tendens til astma og bronchitis. Louise har aldrig kravlet, og hun gik først da hun var 18-19 måneder gammel. Hun har tidligt været meget selvhjulpen, og af papirerne fremgår det at hun er en pige der *helst vil selv*. I to-årsalderen var hendes tale helt uforståelig. Moren fortæller at hun ikke kunne fastholdes ved oplæsning, men at hun gerne ville kigge på billeder. Endvidere at hun var meget grænseprøvende, og at det var vanskeligt at lave aftaler med hende. Hun smuttede gerne af sted eller lavede panik ved indkøb. Hun har en lillebror og en storebror. Der er familiære dispositioner for ordblindhed og sen tale i familien. Louises far har haft skriftsproglige vanskeligheder, og han gik til specialundervisning i skolen.

I taleinstituttets undersøgelse beskrives hun som en almindelig pige med god kontakt, men hun fremtræder noget impulsiv og egenrådig, og det fortolkes som at hun forsøger at dække over sine vanskeligheder. Man konkluderer: *"at hun er interesseret i at deltage, men at koncentrationen og opmærksomheden er kortvarig og hun profiterer tydeligvis af den megen struktur og voksenstyring som undersøgelsen lægger op til"*. Og så kommer der en interessant opstilling af konkluderende bemærkninger:

"Umiddelbart fremtræder Louise på mange måder, som en pige der på egen hånd kan meget, men når hendes kunnen analyseres nærmere ses:

- *usikkerhed basalt grovmotorisk,*
- *upræcis og ustyret finmotorik i form af medbevægelser,*
- *usikre sproglige forudsætningsfunktioner,*
- *letafledelig adfærd,*
- *svigtende overblik og planlægning".*

Det skal vise sig at være en udmærket og rammende beskrivelse af Louise som synes at holde over tid, og stort set blive gentaget ved den allerseneste undersøgelse hvor hun er blevet 12 år gammel.

Fysioterapeutens udredning

Men forinden er hun 5 år gammel blevet undersøge ved en erfaren børnefysioterapeut som konkluderer at: *"Louise ikke virker helt alderssvarende i sin motorik. Selvom hendes almindelige bevægemønstre virker upåfaldende er hun alt for hurtig og ukritisk og kommer let til at vælte ting og støde ind i noget. Det kan forstås sådan at hun ikke får tilstrækkeligt præcise informationer fra sit motoriske feed-back system på grund af for megen muskelspænding, hvilket hæmmer hende i at udvikle koordineret motorisk kontrol i sine flydende bevægelser"*. Og fysioterapeuten føjer til, at Louises største problem måske ligger deri at hun ikke vil have med sine vanskeligheder og nederlag at gøre, og derfor lukker hun af eller bliver for ukritisk. Det foreslås derfor at man hjælper hende med motoriske aktiviteter som kan bremse hendes alt for høje tempo, og skabe mere ro og motorisk eftertænksomhed.

Psykologen dukker op

Lige inden Louise fylder 7 år dukker psykologen så op med sin intelligenstestning. Og det er heller ikke uden problemer for psykologen som må tage sin Danske Evneprøve over hele tre gange. Den anden gang måtte opgives fordi: *"Louise ikke ville"* som der står i rapporten. Den tredje og sidste gang er både moren og børnehavepædagogen til stede. Louise fortsætter med sin egenrådige måde at løse opgaver på, men nu vurderes det ikke bare kvalitativt og bliver kommenteret, nu bliver det talt sammen og talt med i det samlede resultat, og det får konsekvenser. Hun viser visuelle styrkesider og har en visuel hukommelse over sin levealder. Hun har tendens til ordmobiliseringsvanskeligheder, og hun har en kort såkaldt auditiv hukommelsesspændvidde. Psykologens konklusion peger i retning af at Louise har vanskeligt ved at forstå sproglige instruktioner, og hen-

des ordforråd er lille. Hun er meget spontan og lader sig let distrahere, ja hun forsøger ligefrem at snyde psykologen som skriver: *"Hun er i det hele taget en sød men umoden pige der ligger meget under levealder, hvorfor det stærkt må anbefales at hun starter i specialklasse"*. Det skal siden hen vise sig at den sidstnævnte bemærkning kommer til at præge den første halvdel af hendes skolegang.

Den bliver allerførst taget op til diskussion på et efterfølgende møde mellem forældre, psykolog, talepædagog samt børnehavens leder og pædagog. Det viser sig nu at psykologen og talepædagogen ikke er enige i deres vurdering af Louise. Talepædagogen mener at Louises sprog er alderssvarende, det mener psykologen på baggrund af intelligenstestningen ikke at det er. Ifølge referatet fra mødet tager det ene ord nu det andet, og det bliver påstand mod påstand. Psykologen citeres for at: *"Louise vil ikke overleve børnehaveklassen, hun vil få stor nytte af specialklassen, og hvis hun starter i sin egen børnehaveklasse vil hun alligevel ende i specialklassen på et tidspunkt"*. Louises far spørger: *"Om ikke det vil være godt om de andre børn kunne trække Louise op?"*, og får som svar fra psykologen: *"at dygtigere børn ikke trækker andre børn op, men presser de svagere ned"*. Det kommer bag på Louises mor at hendes datter er så meget bagud, og hun begynder at kritisere forløbet fra de forskellige faggrupper. Hun vil nu selv forsøge at kontakte fysioterapeuten med henblik på mere motorisk træning til bedring af situationen for Louise. Moren efterlyser klar besked, tilliden til de forskellige faggrupper synes at være væk, og der bliver lavet en aftale om: *"at sagen fremover skal køres ordentligt"*.

Louise kommer i specialklasse, og 9 år gammel bliver hun igen intelligenstestet af den samme psykolog, og måske for variationens skyld denne gang med en WISC. Det sker under overværelse af Louises far. Midtvejs i forløbet går far og datter ned og trækker frisk luft. Ifølge psykologen var Louise denne gang positiv, men bliver hurtig træt, og hun taler hurtigt og utydeligt. Ifølge psykologen har hun brug for voksenstyring for ikke at give for hurtigt op og sige: *"det ved jeg ikke"*. Denne gang lyder konklusionen: *"at Louise er en pige med en lille paratviden, lille parat ordforråd og kort auditiv hukommelsesspændvidde. Hun kan ikke huske hvad tingene hedder og hun anvender egne komponerede ord"*. Psykologen nævner selv muligheden for at det kan være ordmobiliseringsproblemer. Hun forfalder ofte til at sige: *"det ved jeg ikke"*, eller hun snakker for hurtigt. Psykologen slår fast: *"Det er vigtigt at vide, at Louises lille almene parate ordforråd og korte lydspændvidde kan gøre det svært for Louise at forstå, følge og fastholde verbale instruktioner, hvorfor det optimale undervisningstilbud er at være i en mindre gruppe"*. I specialklassens handlingsplan fortolkes undersøgelsen, som nu kal-

des en skolemodenhedsprøve, sådan at Louise er rigtigt placeret, og hun kommer til at gå i første specialklasse i to år. I handlingsplanen anføres det at: *"det vigtigste er at få Louise til at føle sig god nok og at det er godt nok at gå i specialklasse og at man kan lære noget der"*.

Men forældrene – og især moren - forliger sig aldrig med hendes skoleplacering og Louise føler sig undertiden fejlanbragt, fordi der også forekommer så meget svagere skolekammerater at hun må kunne komme til at tvivle på hvem hun selv er. I de foregående udredninger, og i det efterfølgende undervisningsforløb i specialklassen, nævnes det ikke at Louise fra sin familiebaggrund kan have et islæt af ordblindhed eller dysleksi. Psykologen søger efter en profil for hendes vanskeligheder i WISC'en men opgiver det. Men trækker man hendes visuelle styrke og visuelle hukommelse frem, hendes korte auditive hukommelsesspændvidde og vanskeligheder med ordmobilisering, så kan disse træk knyttes an til skriftsproglige vanskeligheder. Og trækker man hendes hurtige opgavetempo, utydelige tale, behov for voksenstyring og tendens til opgiven frem, så kan disse træk også knyttes an til hendes besværede tidlige opvækst som hæmmende for hendes udvikling med lettere motoriske vanskeligheder til følge. Vanskeligheder som netop kompenseres ved sløring, tempoforøgelse og øget muskelspænding som fysioterapeuten kunne påvise på et kropsligt- og motorisk niveau, men som tilsyneladende fortsætter til mere abstrakte færdigheder og gentager sig i den kognitive testning.

Dertil kommer at det er et gammelt skisma mellem psykologi og talepædagogik at psykologer, ved anvendelse af intelligenstests som Binet, WISC og DEP risikerer at de sproglige opgaver de stiller børnene kræver verbaltsproglige svar, sådan at man ikke kan skelne mellem det barnet opfatter og forstår, og det som barnet formulerer og udtrykker. Her har talepædagogen med baggrund i kvalitative undersøgelsesmetoder mulighed for at vurdere sproget på en mere funktionel måde, sådan at de sproglige begreber, sprogforståelse, mundtlig formulering og udtale bliver undersøgt hver for sig. I intelligenstestningen er der en stærk tendens til at blande det hele sammen i en pærevælling, og derfor bliver fortolkning og konklusion yderst problematisk og ofte forfejlet. I Louises tilfælde skal det nu vise sig at når tingene bliver skilt ad tager hendes sproglige udvikling sig slet ikke så dyster ud som psykologen forsøger at påpege, og den lokale talepædagog får fornyet støtte til sin oplevelse af hende. Den kunne han ikke tidligere komme igennem med, fordi psykologen henholdt sig til sine målinger som han selv troede var sande og valide.

Og når psykologen taler om cifferspændvidde eller auditiv hukommelsesspændvidde, som går ud på at kunne opfatte og eftersige tilfældige rækker af ciffer, så knytter han det uden videre an til Louises sprogforståelse, men det kan man ikke. Og det er fordi, det som tidligere omtalt, *ikke* har noget med sprogforståelse at gøre at kunne huske meningsløse remser. Sprog forstås ikke som hukommelse af meningsløse elementer hverken i form af tal, bogstaver eller isolerede ord. Sprogforståelse bygger på mening og betydning som er sprogets semantiske dimension. Derimod har den anførte hukommelsesform betydning for Louises evne til at bogstavere og lydere samt knække den skriftsproglige kode. Og her har hun naturligt nok haft nogle vanskeligheder, ligesom hendes far sikkert havde det på samme måde da han gik i skole.

Den kvalitative undersøgelse

Så undersøges Louise igen da hun er 12 år gammel. Denne gang foregår det i hjemmet under overværelse af hendes mor og far samt specialundervisningslærer fra specialklassen. Ved det efterfølgende møde støder talepædagogen til sammen med en kvindelig psykolog. Sidstnævnte er nyansat og er først ved at lære Louise at kende. Med udgangspunkt i et neuropsykologisk orienteret og kvalitativt undersøgelsesværktøj[145] medvirker Louise venligt og koncentreret i den times tid undersøgelsen varer.

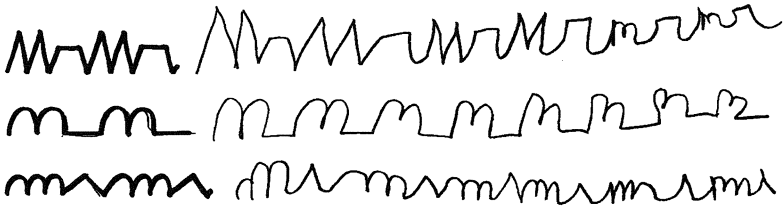
Sprog og begrebsverden

Med diskret støtte fra undersøgeren kategoriserer Louise billedmaterialer i forskellige sproglige kategorier. Hun kan samle kategorierne til overbegreber, og hun er kun usikker på benævning af *mekaniske ting* og *redskaber*. Men hun kender og kan benævne et *kompas*. Omvendt er hun sikker med hensyn til at associere nogle genstande til *vintersport* og andre til at *rejse med*. Derimod forfalder hun til enkeltvis benævnelse af *bog, avis, telefon* og *fjernsyn,* og hun skal hjælpes til at udtrykke at man bruger dem til at *få noget at vide*. Louise tegner sikkert kryds, trekantede og runde figurer på et pressefoto ud fra retningsangivelser, men hun har brug for instruktionen et par gange, da hun skal tegne *et kryds inden i en cirkel oven over vandet*. Når Louise skal opfatte og udpege ud fra sætninger hvor der hele tiden byttes om på ledrækkefølgen, bliver hun især usikker ved passivkonstruktioner som: *drengen klippes af moren, moren klippes af drengen*, m.fl.

[145] Maul, John: 2000b.

Krop-, syn- rum- og sproglydsopfattelse
Når hun først er blevet ledt i gang, kan hun godt mærke sig forskellige håndstillinger uden synets hjælp, men kikser dog en enkelt gang på en af de mere anonyme fingre, nemlig ringfingeren. Louise medvirker godt og konstruktivt ved rekonstruktion af et rumligt-spatialt tændstikmønster. Hun afgør sikkert om bogstaver som E og N er retvendte eller spejlvendte, ligesom hun har styr på b, d, p, q, og hun kan benævne dem korrekt bortset fra en usikkerhed omkring q. Hun klarer en visuel hukommelsesopgave godt og sikkert. Ved sproglydsdiskrimination skal Louise først lige føle sig sikker på instruktionen, hvorefter hun i en hel serie udviser god auditiv sproglydsdiskrimination.

Rytmisk-motoriske færdigheder
Når Louise forsøger sig med at eftertegne sekventielle mønstre:

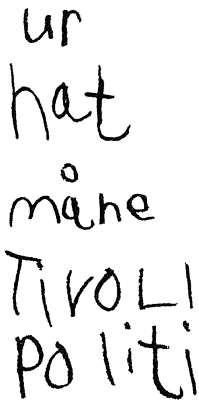


starter hun med at gengive figuren uden bevægelsesrytme, senere når hun forsøger sig med et mere automatiseret bevægemønster, undergår figuren først diskrete forandringer hvorefter fremmede elementer fra bogstavskrivning sniger sig ind. Den samme tendens ses, men ikke så markant i et lettere mønster, og det optræder igen tydeligt i et afsluttende mønster som af sværhedsgrad ligger imellem det første og det andet.

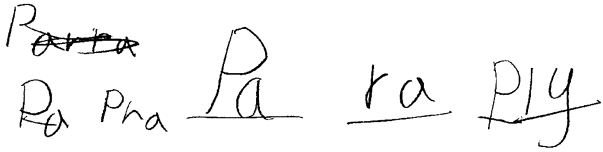
Tale- og mundtlig formulering
Louise eftersiger i dag flydende og sikkert en række sætninger med indbyggede artikulatoriske fælder: *drengen på grenen hed Fritz, pludselig fik han øje på en lumsk slange, han så de syv dværge sværge* mfl. Hun eftersiger sætninger med skiftende ledrækkefølge: *morgen giver drengen morgenmad på sengen*, *drengen giver*, *på sengen giver..*, *morgenmad giver...*, og er kun en anelse usikker på en længere meningsløs børneremse.

Læse- og stavefærdighed

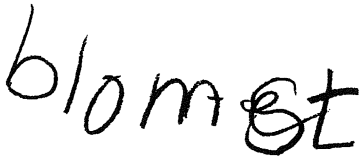
I fællesskab, og med Louise som den aktive, får vi rekonstrueret et hændelsesforløb af 6 billeder. Louise kan huske indholdet, også når billederne bliver lagt med bagsiderne opad, og selvom vi springer i rækkefølgen. Først matcher hun enkle sætninger ved indenadslæsning: *Han falder over bord, Redningsbåden sættes i vandet* m.fl. Når hun læser går det flydende kun og med tøven ved udtrykket: *over bord* og ved en passivkonstruktion: *sættes i vandet*, som hun ændrer til: *bliver sat i vandet*. Men også sætninger som: *pludselig får han overbalance og falder over bord*, læser hun spontant indenad, og lægger dem uden tøven hen til det matchende billede. Ved oplæsning høres de samme usikkerheder på en væsentlig mere kompleks tekst: *Pludselig får han overbalance og falder over bord, Redningsbåden sættes i vandet af besætningen på færgen* m.fl., idet også ordet *besætning* kræver støtte fra den voksne. Louise lægger sikkert en sekvens af ord skrevet på kartonstykker til en sammenhængende sætning, og hun læser den flydende op flere gange i skiftende ledrækkefølge. Når vi fortsætter på stavelsesniveau har Louise vanskeligt ved at lægge trestavelsesord i deres korrekte rækkefølger: *TI VO LI, po li ti, pa ra ply*, men når den voksne har hjulpet hende på gled, så kan hun læse dem op såvel meningsfuldt som i meningsløse rækkefølger. En afsluttende orddiktat viser sikker afskrift af småord vist et øjeblik:



Da hun kommer til paraply prøver hun sig frem et par gange, og først da vi hjælpes ad med at etablere et stavelsesmæssig kadence som hun selv siger højt, inden hun skriver det ned, lykkes det for hende i tredje forsøg:



Da hun bliver præsenterer for blomst, går hun i stå efter: ***m***, og må have hjælp til: ***s*** og ***t***:



Som et andet karakteristisk træk hos en skriftsproglig usikker pige på 4. klassetrin, så skriver hun sit navn med isolerede og usikre bogstavformer og ikke som sammenhængende skrift:

Konklusion

Det er på den ene side enkelt og ligetil at undersøge Louise, fordi hun medvirker motiveret, koncentreret, og hun synes at yde sit bedste når samspillet med den voksne er godt. Men på den anden side er hun også vanskelig at undersøge, fordi vanskelighederne på en og samme tid er diskrete og komplekse. Set ud fra denne undersøgelsesindfaldsvinkel, som er neuropsykologisk- og udviklingsbetinget, så er Louise diskret usikker ved de begrebsmæssigt- og impressive sproglige aktiviteter. Hun skal støttes lidt ved kategorisering, hun formulerer ikke spontant alle overbegreber, hun skal have gentaget en rumlig besked, og hun fejludpeger ved passivkonstruktioner som: *klippes af*. Hun klarer flere af de mere perceptuelle aktiviteter meget godt, husker visuelt godt, medvirker godt ved det rumlige tændstikmønster, og hun skelner sikkert mellem bogstavformers visuelle fremtræden. Men hun fremtræder kropskinæstetisk lidt usikker, og hun har brug for støtte til at kunne angive enslydende og forskelligt lydende ord, ikke så meget som et auditivt problem, snarere problemer med at komme i gang med selv at håndtere scoringen i form af at sætte en vandret eller lodret streg. Ved eftertegning af mønstre magter Louise ikke et alderssvarende bevægemønster, ligesom hendes to hænders samarbejde ikke virker naturligt integreret. Derimod er der ikke meget ekspressivt sprogligt at høre mere, bortset fra at en længere børneremse kan overbelaste talens artikulatoriske melodi.

Disse vanskeligheder er ikke genkendelige som udløbere af hverken noget socialt, følelsesmæssigt eller kontaktmæssigt og heller ikke dysleksi eller ordblindhed. Og hvad det sidste angår så læser Louise og er i fuld gang med at lære sig at læse, selvom hun heller ikke her er fuldt ud alderssvarende. Derimod er hendes diskrete og alligevel synlige forsinkelser på ovennævnte forudsætningsfunktio-

ner velkendte ud fra denne undersøgelses referenceramme. De kan ses som en kæderækkefølge af neuropsykologisk betingede svigt i motorikken, sproget, talen og skriftsproget. Det bekræftes af den tidligere undersøgelse fra taleinstituttet og af børnefysioterapeutens undersøgelse. Begge disse tidlige undersøgelser antyder at Louise på egen hånd og i dagligdagen funktionelt klarer sig godt, men at hun i særlige undersøgelsesaktiviteter kommer til at afsløre disse diskrete svigt eller umodne træk i sine forudsætningsfunktioner, især motorisk og sprogligt, men med afsmittende virkning på personligt modenhedsniveau. Når en sådan pige konfronteres med intelligenstestningens objektive og ufølsomme logik, hvor det ikke er tilladt at gribe ind og kommunikere med, da kommer hun ofte til at vise et udtryk af sig selv som er mere dystert end der i virkeligheden er belæg for. Dagens undersøgelse er således i sin form og indhold tættere på den daglige undervisning og de taktikker man må tage i anvendelse for at få Louise til at fungere optimalt, sådan at hun også profiterer udviklingsmæssigt heraf.

Diskussion

I den efterfølgende diskussion mellem ovennævnte fagpersoner og forældre udtrykkes bl.a. at Louise: på den ene side synes for velfungerende til en specialklasse, og på den anden side er en skrøbelig pige personligt og fagligt i relation til en normalklasse. Det havde været meget nemmere at forsøge sig med en yngre Louise i en normal børnehaveklasse, og meget vanskeligere at foretage et sådant klasseskifte den anden vej nu i 12 års alderen. Det er heller ikke klart gennemskueligt hvorvidt Louises aktuelle skolegang er medvirkende faktor til de diskrete begrebsmæssige svigt hun udviser som beskrevet ovenfor, fordi forudsætninger og læringsrum er vanskelige størrelser at skille ad. Det viser sig at Louise i sin leg søger børn som er et eller to år yngre end hende selv. Og det kan være et udtryk for den umodenhed og udviklingsforsinkelse vi også fornemmer i dagens undersøgelse. Men at hun forinden har spurgt sin mor om hun ikke også selv skulle med til mødet om resultatet af undersøgelsen, er et udtryk man sjældent hører fra det typiske specialklassebarn. Det tyder også på en vis modenhed.

Beslutninger

Undervejs i samtalen dukker nye perspektiver op som nu skal afprøves. Først diskuteres for og imod et klasseskifte til en klasse på hjemskolen, et klassetrin under det hun går på nu. Dernæst bringes amtets sprog/læseklasser på banen som en tredje mulighed mellem den aktuelle specialklasse og hjemskolens 4. klasse. Endelig fremkommer det forslag som nu først skal afprøves, og det går ud på at

Louise tilbydes undervisning i en del af sine timer i en 4. klasse på den større byskole, hvor også den aktuelle specialklasse er placeret, sådan at hun i en overgangsfase fortsat kan have basis i sin specialklasse, alt imens hun får sig prøvet af i 4. klassesammenhængen i visse udvalgte fag.

Den plads man her sparer eller kommer til at spare i specialklasseregi, må jo så kunne konverteres til et beskedent antal støttetimer fra den lokale specialundervisningsressource, på en sådan måde at en lærer i et vist omfang kunne gå ind og støtte klasse- eller faglærerens undervisning med et øje på Louise, samtidig med at der kunne ydes hende en lektiestøtte. Det kunne klares med en 3-5 ugentlige timer. Spørgsmålet om Louises mulige klasseskifte nu er i høj grad en prøve af vores egne slagord om den rummelige skole og forældres-, læreres- og skoleledelses mod til også at turde se muligheder for Louise, i stedet for at fremmane et for dystert perspektiv for hendes muligheder. Psykolog, forældre og talepædagog aftalte at undersøge mulighederne for den sidste løsning samtidig med at de aktuelle muligheder i amtslige også bliver undersøgt.

Louise selv og hendes mor har aldrig været tilfredse med udformningen af det aktuelle skoletilbud. Man skal være varsom med at flytte børn fra deres skolesammenhæng når det går godt i bestræbelsen på at opnå en eller anden faglig gevinst som man så ikke altid når, fordi man ikke altid kan være sikker på at flytte fra noget godt til noget andet ligesågodt. Men Louise er aldrig faldet godt til i specialklassen, og 'normal'skolen aldrig har prøvet kræfter med om den kan rumme Louise. Noget i situationen tyder på at tiden er inde til at prøve det af. Bliver det ikke nu, så bliver det aldrig i hendes skoletid, og spørgsmålet er hvad hun så vil sige om sin situation når hun bliver så moden at hun for alvor begynder at sige til og fra og forholde sig kritisk spørgende til den skolegang hun blev tildelt.

Afsluttende kommentarer

Med anvendelse af et andet undersøgelsesværktøj, en anden undersøgelsesmåde og et andet fortolkende syn på Louises muligheder, kunne det altså ud fra kvalitative og kommunikative indfaldsvinkler lade sig gøre at fremdrage et mere positivt billede af pigens udvikling og læringsmuligheder, og i den efterfølgende samtale opstår idéen hos psykologen og specialundervisningslæreren: at pigen kunne tilbydes en forsøgsperiode i den almindelige 4. klasse på den samme skole.

Nogen tid senere bliver jeg en fredag eftermiddag ringet op af Louises far. Han vil fortælle mig om det seneste forældremøde på skolen inden jul, her var udspillet fra lærerne er at det ikke går og at

hans datter skal flyttes tilbage til specialklassen. Det er ikke forældrenes oplevelse, og faren tager til genmæle og forsvarer sin datter, vinder lydhørhed hos skoleinspektøren og mødet ender med at pigen permanent overflyttes til normalklassen efter jul. Der har hun nu gået siden, og ifølge hendes egen oplevelse og forældrenes vurdering af hendes faglige fremskridt, så går det rigtig godt.

I slutningen af 5. klasse udtaler Louises nye klasselærer at: *"hun startede i min 4. klasse sidste år i praktik med en støttepædagog fra hendes gamle specialklasse. Det med støttepædagogen viste sig hurtigt at være mere hæmmende end gavnligt for Louise, for hun ville være hos os og som os, og have så lidt kontakt med specialafdelingen som muligt. Efter utallige overvejelser blev det bestemt at hun skulle blive hos mig. Vores beslutning byggede på, at hun socialt var faldet utrolig godt til i klasen og hun strålede hver dag hun kom. Enkelte lærere og pædagoger i specialafdelingen afleverede hende med stor skepsis og lod mig vide, at jeg måtte være naiv, men jeg syntes, at jeg havde set noget i Louises øjne, jeg ikke tidligere havde set. Jeg fik som klasselærer to ekstra timer til Louise efter skoletid. Det viste sig hurtigt at Louise ikke var den der havde mest brug for min hjælp og hun aflæste konstant, hvad de andre gjorde, og hun var i stand til at gøre det samme. I dag går det stadig utrolig godt i klassen, hun har fået bærbar computer, hvor hun i øjeblikket er ved at øve sig ihærdigt i at bruge CD-Ord4, og hun stråler over de historier og opgaver hun rent faktisk får lavet Indtil nu føler jeg at vores beslutning har været god"*.

Hvis vi alene forholder os til intelligenstestningens objektive og videnskabeligt funderede logik, og tilsidesætter dømmekraftens nødvendighed, ja så risikerer vi udelukkende at tage systemets parti, og derved svigte såvel elev som forældre. Det er værd at huske på at det er på baggrund af de beslutninger man tager nu, og den måde man behandler pigen på i den resterende skoletid at det bestemmes i hvilken tilstand og med hvilket selvværd hun møder op til fortsat livslang uddannelse og tilknytning til erhvervsarbejde.

Vi kunne jo forsøge at tage ved lære af andres dyrekøbte erfaringer, f.eks. denne: *"Vi var 23 børn i klassen og jeg lå i den lave ende, hvad angår dygtighed i skolen. Min koncentration var lig nul, min evne til at lytte var lig nul, Jeg kan ikke engang sige, at jeg sad og drømte. Jeg var forvirret og uden samling og dertil uselvstændig, ude af stand til at tage lærdom til mig. Jeg forstod ikke tal, og jeg var ordblind, hvilket på den tid ikke blev taget alvorligt, men var lig med dumhed, jeg kunne ikke stave!"*. Og dertil bekymringen for ens stakkels forældre: *"Jeg ser altid min mor sidde uden for inspektørens kontor for tale med ham om mig og min lillebror. Jeg ser hende sidde der med en lille sort hat på og vente til hun skulle ind til samtale om*

hendes to åndssvage børn". Men der kommer en forløsning hinsides skolen: *"Først på Askov Højskole fandt jeg ud af at lytte og at samle mig, og dermed fandt jeg ud af, at jeg ikke var dum!"*. Sådan fortæller Ghita Nørby om sig selv og sin skolegang[146]. Louise skal ikke nødvendigvis være en ny Ghita Nørby, mindre kan gøre det. Og vi skal kunne behandle hende og hendes forældre ordentligt, og ikke i selvindbildsk fagstolthed fremture med argumenter som alligevel ikke kan holde over tid. I det mindste må usikkerheden altid komme den anklagede elev til bedste.

Det var positivt for forældrene og deres datter at situationen pludselig kunne åbnes med udsigt til alternative foranstaltninger. Selv var jeg efter undersøgelsen ikke i tvivl om denne pige fra begyndelsen af skulle være startet i sin egen klasse, og så kunne man altid have tilbudt støtte eller specialklasse senere hvis behovet skulle opstå. At flytte hende tilbage nu var et voveligt foretagende, også fordi hun fagligt måtte være præget af fire års undervisning i specialklasse blandt fagligt svagere kammerater end hun ville møde i normalklassen. Dertil kommer at hun selv nu til en vis grad foretrak at lege med yngre kammerater; men også at hun udtrykte utilfredshed med ikke at blive inviteret med til mødet om sin egen skolemæssige fremtid, og hun undrede sig over hvad hun skulle bruge en støttepædagog til i den nye klasse hvor hun troede på at hun kunne klare sig selv. De to sidstnævnte træk er ikke typisk specialklasseadfærd.

Her står vi netop ved et afgørende og ofte forekommende dilemma i specialpædagogikken. For begge anskuelser af pigen kan vel ikke hver for sig være rigtige? Hvem har da ret? Som det anføres i *'De måske egnede'*[147], så findes der ingen sikre objektive metoder til afgørelse af hvornår man er specialklassebarn eller ej. Omvendt findes der heller ikke nogen uangribelig argumentation for det andet og mere kvalitativt funderede undersøgelsesresultat som jeg møder op med.

Det er lige præcist her at der fordres mod og fornuft i specialpædagogikken hvad angår stillingtagen til det enkelte tilfælde, og ikke mindst anvendelse af den føromtalte dømmekraft som i juraen altid må vende tvivlen til den tiltaltes fordel. Hvis psykologen ville beskytte pigen mod skolens krav, så var det en beskyttelse som både hun og forældrene frabad sig. Hvis psykologen forestillede sig at testresultatet på nogen måde var objektivt funderet, så er der tale om såvel teoretisk overmod som pædagogisk overgreb mod pigen. Sådanne forhold kan ikke vurderes og konkluderes objektivt på en standardiseret lineal, der er ingen vej udenom en kvalitativ fortolk-

[146] Metz, Georg: side 118-119, 2005.
[147] Høeg, Peter: side 92, 1993.

ning som både kræver viden, erfaring og personlig stillingtagen. Det gælder også i specialpædagogikken: *"at kærlighed er evnen til at sætte sig ind i den anden, og det er måske så meget forlangt, men moralen er viljen til at sætte sig ind i den anden"*[148]. Mod, vilje og fornuft skal der til udover faglig viden og teori.

[148] Udtrykt af Villy Sørensen i et interview med Ninka.

Kapitel 11

Når vores specialpædagogiske fokus spiller vores opmærksomhed et puds

- Et eksempel på hvor vigtigt det er i specialpædagogikken at stille de rigtige spørgsmål og finde frem til hovedproblemstillingen som grundlag for praksis.

Optakt, forhistorie, sprog og begrebsverden, krop-, syn-, rum-, og sproglydsopfattelse, rytmisk-motoriske færdigheder, tale og mundtlig formulering, læse-, stave- og skrivefærdigheder, konklusion, forslag, Mathias', lærerens og forældrenes kommentarer, Mads og den forstyrrende krop.

Optakt

På et studieforløb forelagde en gruppe deltagere et oplæg til en projektopgave, det var om en dreng på knap ti år som den ene af lærerne var specialundervisningslærer for. I den indledende fase med orduvekslinger i forbindelse med pauser i undervisningen, da fremstod drengen med tydelige opmærksomhedsproblemer og koncentrationsvanskeligheder. Af forhåndsoplysningerne fremgik det at han umiddelbart efter fødselen var blevet lagt i kuvøse p.g.a. hovedpine med opkast. Da han var et halvt år gammel blev han indlagt til observation for meningitis, som viste sig at være en RS-virus med efterfølgende lungebetændelse. Han har siden været indlagt tre gange med astmatisk bronchitis. Han har været langsom til fysiske aktiviteter, og haft svært ved at lære sig at cykle. Hver for sig og i sammenhæng oplysninger som kunne pege i retning af opmærksomhedsproblemer, koncentrationsvanskeligheder, DAMP eller ADHD. Undervejs i vejledningen, og den dialog som udspillede sig med vejlederen, diskuterede vi deres eksempler på hvordan og hvornår Mathias udviste vanskeligheder med opmærksomhed og koncentra-

tion, og efterhånden drejede perspektivet bort fra opmærksomhed og de endte med følgende problemformulering: *"Hvordan kan vi med udgangspunkt i Mathias' forhistorie forstå hans aktuelle vanskeligheder med hensyn til læseindlæring? Hvilke relevante tiltag til en specialpædagogisk praksis kan vi foreslå?"* Og det var også i en gryende erkendelse af at Mathias' opmærksomhedsproblemer hverken var specifikke som ved DAMP eller ADHD, eller generelle sådan at forstå at han slet ikke kunne koncentrere sig eller være opmærksom, nej vanskelighederne var tilsyneladende knyttet an til nogle få og ganske bestemte aktiviteter som han ikke kunne koncentrere sig om.

Opgavens titel[149] spillede på en interessant sammenhæng mellem cykling og læsning med udgangspunkt i den erfaring som specialundervisningslæreren gjorde sig, da det lykkedes hende at formå Mathias til at lære sig at cykle. Efterfølgende skete der så et pludseligt indsættende fremskridt i sin læsefærdighed. I opgaven indleder de med at vedgå at gruppens oprindelige hensigt var at sætte fokus på børn med opmærksomhedsproblemer med Mathias som eksempel. *"Vi mente, at vi kendte en dreng i 2. klasse, der havde opmærksomhedsproblemer. Det viste sig imidlertid efter nærlæsning af adskillige rapporter om drengen, interview med moderen, litteraturlæsning samt diskussioner i gruppen og med vejlederen, at opmærksomhedsdelen var et skinproblem. Vi valgte herefter at tage udgangspunkt i en case om drengen og sætte fokus på følgende problematikker:*

- *indlæringsvanskeligheder og skriftsproglige problemer*
- *motoriske vanskeligheder*
- *artikulatoriske vanskeligheder*
- *opdragelse og personlighed"*[150].

Efter læsningen og fremlæggelsen af deres opgave, kan jeg af mine notater se at jeg stadigvæk stiller mig spørgende an i den efterfølgende evaluering af opgaven. Og det er også fordi at de i opgaven ikke rigtigt får fremskrevet hvad han er for en dreng, hvilke vanskeligheder han så har, og sikkert derfor kommer forslagene til at fremstå som skud fra hoften uden overbevisende begrundelser. De slutter af med: *"Vi har fået øjnene op for, efter at have arbejdet med denne case, at det er vigtigt at afdække hvad barnets egentlige problem er"*[151]. Og en konstatering af at han er gået frem med stormskridt i

[149] Grønhøj, Irene, Pia Riis og Winni Jørgensen: "Når du kan lære mig at cykle, kan du også lære mig at læse!", projektopgave på SpecialPædagogisk Basisuddannelse på efter- og videreuddannelsen for lærere og pædagoger i Aalborg.

[150] Samme opgave side 2.

[151] Samme opgave side 17.

læsning i tiden efter at han lærte sig at cykle. *"Måske er der mere mellem himmel og jord end vi kan forstå"*[152]. Det skal så vise sig at cykling og læsning på underfundig vis dukker op igen i det næste kapitel om en dreng med svære skriftsproglige vanskeligheder. Om ham står der i Ordblindeinstituttets rapport: *"Han var lang tid om at lære sig at cykle og er tit kommet galt af sted p.g.a. motorisk kluntethed"*.

Mathias' specialundervisningslærer fortsatte på det følgende efteruddannelsesmodul om læsevanskeligheder, og der fandt hun på den idé at jeg jo kunne undersøge Mathias, og hun kunne optage det på video, sådan at vi kunne anvende det i undervisningen på holdet efterfølgende. Mathias og forældrene indvilgede i forehavendet, så jeg mødte Mathias og undersøgte hans forudsætninger for at lære sig at læse og stave, mens forældrene og talepædagogen var tilskuere og klasselæreren optog på video.

Efterfølgende skrev jeg en kortfattet rapport hvori jeg opsummerede forhistorien som baggrund for at belyse Mathias' neuropsykologisk betonede forudsætninger for at lære og udvikle sig samt knække den skriftsproglige kode. I den forbindelse ændrede jeg ved en enkelt detalje. I de studerendes opgave om Mathias fylder forhistorien godt en A4 side med mange oplysninger fremhævet med fed skrift som vigtige, og først til allersidst står der at Mathias' onkel og morfar er ordblinde, og det er ikke fremhævet. Det flytter jeg frem og placerer allerforrest, og selvom gener ikke dikterer så påvirker de, og selvom vi ikke kan vide noget herom med sikkerhed, så viser erfaringen at det ofte er en vigtig oplysning som kan kaste er særligt lys over de efterfølgende iagttagelser. Og det var hvad der efterfølgende skete.

Forhistorie

Mathias' onkel og morfar er ordblinde. Forældrene beretter at der var tale om normal graviditet og normal fødselsvægt, men at Mathias blev taget med sugekop og blev lagt i kuvøse med hovedpine og opkast. Der var fin trivsel efter fødselen. Fem måneder gammel bliver han indlagt med mistanke om meningitis, som viste sig at være RS-virus med efterfølgende lungebetændelse. Han har siden været indlagt tre gange med astmatisk bronchitis, som han bliver behandlet medicinsk for. Mathias var glad for at være i vuggestue. Han var mere utryg ved børnehaven, hvor man også bemærkede usikker balance og usikker finmotorik, især ved klippeaktiviteter. Han har haft svært ved at lære sig at cykle. Han arbejder ofte med den ene hånd under hovedet eller liggende hen over bordet. Der var usikker-

[152] Samme opgave side 17.

hed om Mathias' skolestart, og han går to år i børnehaveklassen. Han er perfektionist, har et heftigt temperament, og han er usikker på de krav der stilles til ham. I slutningen af første klasse har han ikke lært sig bogstaverne, til trods for at der nu er arbejdet med fonologisk opmærksomhed i tre år. Sidste år i 1. klasse kendte han 15 bogstaver, og kunne skrive 11 bogstaver. Hans lytte- og ordforståelse er uproblematisk. Hans udtale kan være lidt upræcis. Han er førlæser med særdeles få parate ordbilleder. Han kan ikke selvstændigt bruge stavning som redskab. Til gengæld arbejder han særdeles godt i matematik hvor han kan regne svære regnestykker uden papir og blyant eller lommeregner. Han er vellidt af de andre børn og valgt som repræsentant i elevrådet. Han er velformuleret og har en særdeles god almenviden. Mathias er i dag ni et halvt år gammel. Mathias deltager veloplagt, opmærksomt og yder sit bedste under hele forløbet.

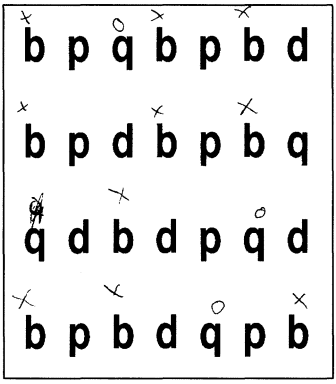
Sprog og begrebsverden

Mathias indleder med sikkert at kategorisere billedmaterialer ud fra sproglige overbegreber som jeg lægger en overordnet struktur for, og som han hurtigt fanger i farten. *Hånd, øje, hoved* og *fod* bliver til noget fra *kroppen*, *armbåndsur, vægur, kompas* og *kamera* bliver til *elektroniske ting* osv. Efterfølgende får han *terninger, spillekort, roulette* og *skakbrikker* til at indordne sig under *spil* og *billygte, stearinlys, fyrtårn,* og *afbrændte tændstikker* til at blive til overbegrebet *lys* osv. Han virker sikker og næsten overlegen i sin jongleren med begreberne. Når han skal tegne *kryds, trekant* og *cirkel* omkring et par personer på en tegning, da skal han tænke sig om ved angivelser af *højre* og *venstre,* og han kommer til at fejltegne en *trekant* med et *kryds* som han dog straks opdager og retter. Det er påfaldende at han i en sådan tegneaktivitet kun er aktiv med den højre hånd, og at den venstre ligger nærmest passiv hen et lille stykke fra papiret. Afslutningsvist i denne del opfatter han sikkert sætninger som: *moren bliver klippet af drengen, moren klippes af drengen, moren klipper drengen, drengen giver moren saksen, moren giver saksen til drengen* osv., og viser at han kan holde styr på såvel rækkefølge og indhold, også når der byttes rundt på leddene på en næsten eksercer-agtig måde.

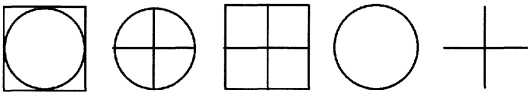
Krop-, syn-, rum-, og sproglydsopfattelse

Mathias kan sikkert eftergøre fingerpositioner uden synets hjælp. Han fortsætter med at eftergøre armstillinger også når han skal krydse kroppens midtlinje. Derfra fortsætter vi med lægning af et tændstikmønster på bordet foran, og Mathias magter at dreje figuren og spejlvende den i forhold til undersøgerens, både hvad angår vandret-

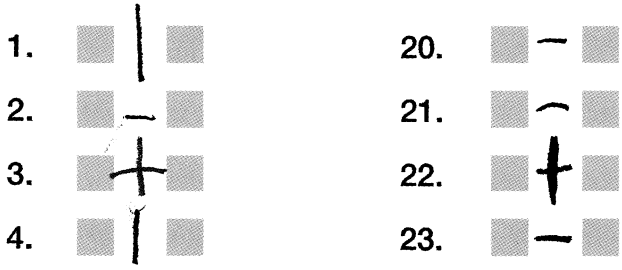
te-, lodrette- og skrå linjer. Derefter er det let for ham at skelne sikkert mellem retvendte og spejlvendte R'er og N'er. Når Mathias bliver konfronteret med et ark papir med en række linjer med b'er, d'er, p'er og q'er blandet imellem hinanden, så starter han ikke med at følge læseretningen, men starter lodret men ender dog med at følge læseretningen.



Han finder og afkrydser dem han bliver bedt om, og han kan også benævne dem korrekt, bortset fra et par enkelte betydningsløse forvekslinger og usikkerhed omkring det mere sjældne q. Når Mathias prøver kræfter med en visuospatial hukommelsesopgave, virker han sikker på sig selv og klarer sig godt, bortset fra den sidste opgave med fem let forvekslelige geometriske brikker på række.

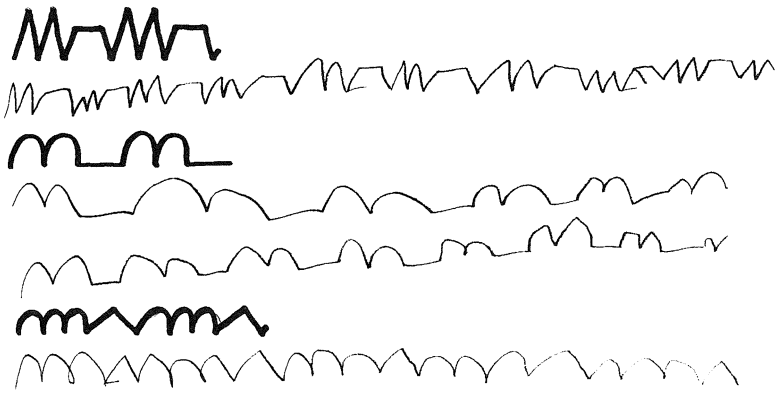


Det sidste kan på forunderlig vis også være et udtryk for at han er ved at udvikle sig til læsebegynder, og at hans barndoms stærke fotografiske hukommelse derfor begynder at svinde lidt ind. I en afsluttende sproglydsdiskriminationstest viser Mathias fuldstændig sikker kategorial sproglydsopfattelse for sproglydsmodsætninger, kun kan hans hånd et par gange være på vej til at tegne en forkert streg. Det opdager han dog selv og retter.



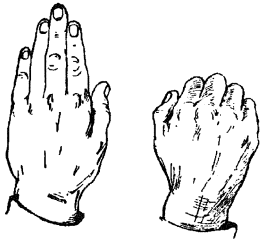
Rytmisk-motoriske færdigheder

Når han skal opfatte og antalsbestemme rytmebank, og opfatte og efterbanke selv længere og mere komplekse rytmer virker han helt sikker. Men ved eftertegning af sekventielle mønstre på papir afslører han en usikker flydende bevægelsesmelodi, og han er indimellem usikker ved skifte fra buer til spidser m.v.



Med lukkede øjne kan han demonstrere at han visuografisk erindrer sig mønstret selvom spidserne ikke får tilstrækkelig højde:

Det er derfor ikke noget visuelt eller rumligt problem for ham at tegne eller huske mønstrene, men derimod et rytmisk-sekventielt. Og det viser sig også senere i hans skrift som ikke er en flydende *håndskrift,* men tværtimod en *tegneskrift*. Og hvis jeg også havde bedt ham om skiftevis at åbne og lukke højre og venstre hånd i et rytmiseret og reciprokt bevægemønster, eller at banke to gange med venstre hånd og tre gange med højre hånd i bordet, ville vi sandsynligvis kunne have anet forbindelsen til den sene cykeludvikling i form af et forsinket samspil mellem de to håndfunktioner og de to kropshalvdele.



Tale og mundtlig formulering

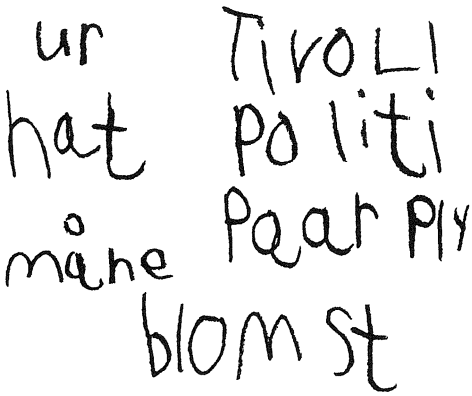
Mathias eftersiger sikkert sætninger som: *han så hunden slikke sig om snuden, han så de syv små dværge sværge* m.fl. Han fortsætter

med at magte: *moren giver drengen morgenmad på sengen, drengen giver moren morgenmad på sengen,* og *på sengen giver moren drengen morgenmad*. Endvidere kan han både eftersige remser som: *sip sipper nip sip sirum sip,* og ord med komplekse artikulationer som: *skruetrækker* og *elektricitet*. Mathias kan skelne mellem *dln/dln*, *ptb/tpb*, *dln/dlm* med flere, og afgøre om de lyder ens eller forskelligt. Og han kan eftersige de hurtige lukkelyd: *dln, ptb, ptk* m.fl. Som afslutning på denne del jonglerer Mathias suverænt med en billedhistorie bestående af seks billeder om en dreng der falder over bord på en færge og bliver reddet op igen. Han opfatter sikkert billedernes sproglige indhold, han lægger dem uhyre sikkert i en meningsfuld sekvens, og han husker sekvensen, også når billederne placeres med de blanke bagsider vendt opad.

Læse-, stave- og skrivefærdigheder

Mathias bliver derefter bedt om at tie stille for at kigge på en sætning f.eks.: *han falder over bord, han fodrer fuglene, redningsbåden sættes i vandet* osv. Her sker der et skifte i Mathias måde at agere på. Det er som om han slipper grebet om aktiviteterne, og han bliver tydeligvis usikker undervejs i dette allersidste mere tekstrelaterede forløb. Han magter at lægge alle sætningerne korrekt ned, men han er usikker undervejs, og han bevæger munden og staver sig igennem. Han tier nok stille, men kan ikke afholde munden fra at bevæge sig. Når han læser sætningerne højt, så klarer han det overordnet, men med enkelte ændringer af ord undervejs: *vandet* for *havet* m.fl. Derfra prøver han kræfter med et sæt vanskeligere tekster. *Per står på bænken og fodrer fuglene med brød, pludselig får han overbalance og falder over bord, redningsbåden sættes i vandet af besætningen på færgen* med flere. Igen klarer han nedlægningen, men med nogen tøven og usikkerhed undervejs, alt imens munden bevæger sig i staveforsøg. Med hjælp fra undersøgeren som prompter ham ved starten af sætningerne og midt i dem, lykkes det ham næsten at få læst alle teksterne, men sikkert ikke uden støtte fra sit gode sprog og erindring af de allerede foresagte sætninger. Når Mathias præsenteres for en ituklippet sætning: *moren giver drengen morgenmad på sengen,* så har han svært ved at udpege ordbillederne hver for sig når de ligger i tilfældig orden på bordet. Så snart de er placeret i en syntaktisk og meningsfuld sammenhæng, kan han læse dem flydende som om det ene led i sætningen låner meningen fra det foregående og det næste. Han magter også at læse dem i flere skiftende ledrækkefølger: *drengen giver moren morgenmad på sengen, på sengen giver moren drengen morgenmad, morgenmad giver drengen moren på sengen*. Men så snart de spredes til slut, og han selv skal benævne ordbillederne isoleret, bliver han usikker og tøvende. Derfra fort-

sætter han med at lægge ituklippede ord på kartonstykker: *TIVOLI, politi* og *paraply* i rækkefølger. Han kender sikkert begreberne, men er lidt usikker når han skal benævne dem distinkt: *TI VO LI, VO LI TI, LI TI VO, po li ti, li ti po, ti li po, pa ra ply, ply pa ra, ra ply pa* i skiftende rækkefølger, samtidig med at han støttes af undersøgerens intonation og prosodi ved eftersigen. Når Mathias til allersidst bliver præsenteret for ordkort et øjeblik som han efterfølgende skal stave og skrive af, klarer han: *ur, hat, måne, TIVOLI, politi* men paraply bliver til *paarply*. Det eneste ord som han får forevist med store blokbogstaver er TIVOLI, og det skriver han også med blokbogstaver, resten afskriver han med små bogstaver ligesom på forlæggene. Der er således mere tale om tegneskrift end håndskrift.

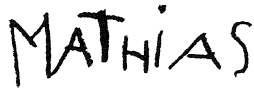


Det sidste ordkort: *blomst* klarer han to bogstaver ad gangen, først *bl*, så *blom* og til sidst *blomst*.

Konklusion

Ser man henover ovenstående undersøgelse og dens fire undersøgende indfaldsvinkler for at relatere dem til forhistoriens oplysninger, hænger hele situationen omkring Mathias pludselig sammen på en forklarlig måde. Han er ud af en familie med skriftsproglige- eller ordblindeagtige vanskeligheder. Han har været resistent over for tre års arbejde med sproglydsopmærksomhed. Han har været ekstrem langsom til at tilegne sig bogstavkendskab. Hans lytte- og ordforståelse er uproblematisk, og han klarer sig godt i regning og matematik. Og så fremgår det af dagens undersøgelse at der i store træk ikke er tale om meget tydelige svigt i de grundlæggende forudsætninger for at lære sig at læse. Det kan man i mangel på bedre udtryk også kalde for ordblindhed. Og det medfører så også, som diskrete medfølgende symptomer, at Mathias ikke er så flydende i sin spontane tale i det daglige, at han finmotorisk kan mangle tempo og rytmisering og bl.a. har været sen til at lære sig at cykle, samtidig med at

hans samspil mellem sine to håndfunktioner ikke er optimal ved skrive- og tegneaktiviteter, og at hans håndskrift mere er tegnet skrift end netop flydende håndskrevet. Hans eget navnetræk fremstår snarere tegnet som en figur end skrevet som en selvfølgelig motorisk kliché.



Ser vi hvordan perspektivet er skiftet fra opgaven på det første uddannelsesmodul til videoundersøgelsen på det andet, så har vi bevæget os fra en hypotese om at opmærksomhedsproblemerne var årsag til læsevanskelighederne, til at læsevanskelighederne er årsag til opmærksomhedsproblemerne. I det smukke essay om dømmekraften, der fremføres det at det interessante ved dømmekraften, er at det som forinden så uoverskueligt ud, nærmest som ved et trylleslag, om ikke bliver løst, så dog viser sig muligt at gøre noget ved. Her er det vigtigt at bemærke at det ikke er noget som en enkelt person alene kan komme og udvirke, selvom det ofte kan være en god idé at inddrage en fagperson udefra. Det er endvidere vigtigt at understrege at det for de involverede sandsynligvis foreligger som en latent erkendelse som pludselig er noget alle kan indse og tage til sig som deres egen synsvinkel eller arbejdshypotese for de kommende tiltag. *"Det er måske slet ikke så meget noget vi gør ved tingene, som noget tingene lærer os når vi står midt i dem"*. I en fortsat og sammenhængende tankeproces drøfter vi så efterfølgende det vi alle har set i undersøgelsen, og sætter det i relation til forhistorien, og på den baggrund folder vi nedenstående forslag ud.

Forslag

Mathias ikke er parat til at tage '200 meter mærket' i læsning. Der synes at være nogle specialpædagogiske muligheder for at undervise ham i læsning af småtekster og øve stavning med stavelsesdelte ord. Derimod synes isolerede ordbilleder og isolerede bogstavlyd at udgøre mindre hensigtsmæssige indlæringsveje. Det må som udgangspunkt være vigtigt at forstå at Mathias ikke har tydelige svigt i sine forudsætningsfunktioner som man kan træne ham i på nogen meningsfuld måde. Men at de vanskeligheder han også har i samspil med sit skriftsproglige handicap, ligesåvel er følgesymptomer som årsager. Mathias er på vej til at udvikle sig til læsebegynder. Derfor er det vigtigt at læse med ham ved hjælp af visuelle skabeloner som støtte, og tilsvarende stave med ham med kartonstykker

[153] Lund, Henrik Stampe: side 121, 2006.
[154] Lund, Henrik Stampe: side 123, 2006.

som visuelle støttepunkter for ordenes ordnede sekvenser. Han vil fortsat profitere af oplæst skriftsprog, både for at tilegne sig den viden kammeraterne selv læser sig til, men også for at vænne sig til skriftsprogets mere syntetiske syntaks. Den er det vigtigt at være forberedt på, når han en dag oplever sit læsemæssige gennembrud. Hvad motoriske aktiviteter angår kunne man forsøge at stimulere ham til mere flydende bevægelsesmelodier på sekventielle mønstre, eventuelt først i stort format ved tavle, senere med papir og blyant. Som supplement hertil er han endnu så ung at aktiviteter med bogstavernes bevægeveje vil være relevante. Men når det drejer sig om selve stavningen vil han kunne profitere af at blive frigjort fra den motoriske belastning det er at producere bogstaverne, og så begynde at stave på computer med tekstbehandling og stavekontrol. Udover visuel støtte må han også gerne må tilbydes auditiv støtte i form af oplæsning af ord og stavelsesdele.

Mads', lærerens' og forældrenes kommentarer

Specialundervisningslæreren fortæller efterfølgende at Mathias gennem det seneste år har udviklet sig til at blive en dreng der nu tror på at han lære sig at læse. Han stråler når han nu på egen hånd kan læse en let bog. Også klasselæreren kan mærke en tydelig ændring af Mathias' adfærd i timerne. Han kan nu arbejde selvstændigt og er stolt af det han laver. Han er blevet mere koncentreret i timerne og deltager aktivt i fællesarbejderne. Det er en meget motiveret Mathias som møder op til specialundervisningstimerne, og han udstråler velvilje og gåpåmod. Hun tillægger hans sejr ved at lære sig at cykle, og hans tillid til hende, stor værdi. Men når hun præsenterer ham for læseprøver bliver han igen letafledelig, og han får travlt med at spørge om andre ting.

Forældrene fremhæver det gode samarbejde mellem hjem og friskole. De føler sig godt informeret hele vejen igennem, og de har stor tillid til specialundervisningslæreren. Mathias har lært at sig at cykle og han er blevet bedre til at læse og stave. De har givet ham mere ansvar på hjemmefronten, og han er blevet mere moden. Før skulle de presse ham til at cykle, men nu går det af sig selv, ja kunne han få lov ville han cykle dagen lang. Men når det kommer til læsning og stavning, så skal de fortsat hjælpe ham med at komme i gang og holde ved.

Mathias selv fortæller sådan: "*Det er dejligt at få hjælp til at lære at læse. Det er rart når man er ordblind at nogen gider hjælpe en, i stedet for at man bare skal sidde oppe i klassen og ikke kan finde ud af det. På ferien læste jeg bøger, når jeg kedede mig*".

Mads og den forstyrrende krop

Bekymringerne omkring Mathias' tilsyneladende vanskeligheder med opmærksomhed er jeg meget ofte stødt på. Jeg tror det er meget udbredt at komme til at forveksle eller forskyde problemer på den måde. Pointen er at man aldrig bare kan være opmærksom, men altid må være opmærksom på noget. Og det er her man skal skelne mellem Mathias glimrende opmærksomhed, og især for det han interesserer sig for og magter. F.eks. nu også at cykle, eller følge med på klassen og i specialundervisningen, når undervisningen bliver tilrettelagt sådan at han er forberedt og kan følge med skriftsprogligt. Men når han præsenteres for læseprøver han ikke magter, så er der opmærksomhedsvanskeligheder igen, og det er fordi der ikke kan skabes et meningsfyldt fokus mellem ham, og det han gerne skulle kunne blive opmærksom på med tiden.

Men historien om Mathias findes også omvendt. Da hedder eleven Mads, og han er beskrevet i historien om den forstyrrende krop[155]. Mads havde en svær start i livet som nyfødt. Han bliver senere af en vidende børnelæge beskrevet som en dreng med et hyperaktivitetssyndrom, sandsynligvis p.g.a. vanskeligheder i fostertilstand og nyfødthedsperioden. Mads udvikler sig til en begavet og på mange måder velfungerende hyperaktiv dreng med koncentrationsvanskeligheder. Og her er kilden til vanskeligheder med at lære sig symbolers navne udenad, skrive tal, lære sig bogstavernes navne og lære sig at læse og stave tydeligvis en forstyrrende krop. For at koncentrere sig og holde nervesystemet vågen, så må Mads hele tiden aktivere sin krop, det udtrætter ham samtidig og fører til motorisk uro og svingende opmærksomhed og koncentration. Og så har vi skiftet figur-grund perspektiv, dvs. at læsevanskeligheder er byttet om med opmærksomhedsproblemer. Hvor det hos Mathias var læse- og stavevanskelighederne som lokkede til opmærksomhedsproblematikken, så er det hos Mads tydeligvis opmærksomhedsproblematikken som er årsag til bl.a. læse- og stavevanskelighederne. Specialpædagogikken er fyldt med historier til at lære noget af.

[155] Maul, John: kapitel 4, 1998.

Kapitel 12

Når forældre tager sagen i egen hånd hvad angår deres børns alvorlige skriftsproglige vanskeligheder

- om Emil og hans storesøster som tillige med faren alle har haft betydelige vanskeligheder med at tilegne sig skriftsproglige færdigheder, og hvordan forældre, lærere og eksperter har forholdt sig hertil.

Storesøsteren, en tvetydig henvendelse, lillebrorens forhistorie, sprog og begrebsverden, krop-, syn- rum-, og sproglydsopfattelse, rytmisk-motoriske færdigheder, tale- og mundtlig formulering, læse- og stavefærdighed, konklusion, ordblindeinstituttets rapport, den indledende samtale, ordmobilisation, klokken og kalenderen, forældrenes oplevelse, testbatteriet, hvad rapporten indeholdt, diskussion, inklusion eller eksklsion, definition af ordblindhed, et alternativt syn, den sprogpsykologiske indfaldsvinkel, den kommunikative skoles forslag, slutkommentar.

Storesøsteren

Som det jævnligt sker modtog jeg en dag henvendelse fra en Pædagogisk-Psykologisk Rådgivning om udredning og belysning af en skoleelevs vanskeligheder med tilegnelse af skriftsproglige færdigheder. Af papirerne fra PPR fremgik det at den næsten 14-årige Charlotte i sit skoleforløb havde modtaget ekstra støtte til dansk. Ifølge skolen læser hun nu næsten alderssvarende, men der konstateres fortsat mindre stavevanskeligheder. Charlotte synes selv at hun er god til at regne, hun er glad for håndarbejde og sport, men er klar over at hun har svært ved at læse og stave. Hun har trænet stavning

og læsning ihærdigt med støtte fra hjemmet gennem hele sin skolegang.

Charlotte viser sig at være en frisk og frejdig pige. Hun virker veloplagt, interesseret og koncentreret gennem hele forløbet som strækker sig over en times tid. På den tid når vi ud fra en neuropsykologisk orienteret indfaldsvinkel at belyse sprogforståelse, perception, motorik og tale som baggrund for at slutte af med læsning og stavning. Uden her at gå i detaljer fremstår Charlotte som en pige med en god personlig udstråling og en sej viljestyrke.

I undersøgelsen viser hun styrkesider på de sprogligt-begrebsmæssige områder, hun virker sikker hvad angår rumretningsfunktioner, hun har en god visuel hukommelse og er auditiv sikker hvad angår skelnen mellem nærtbeslægtede sproglyd, og endelig formulerer hun sig mundtligt i flydende sætninger med god udtale.

Men hun er usikker hvad angår højre- og venstreangivelser, har vanskeligheder med klokken og kalenderen, viser usikkerhed ved opfattelse af passivsætninger, hun er højrehåndet, men hendes venstre er hånd påfaldende passiv ved skrive- og tegneaktiviteter, hun udviser manglende tempo ved eftertegning af mønstre på papir, hun er usikker og fejllæser egennavne i oplæsning, hun fejllæser bøjningsendelser og mangler tryk og betoning ved læsning af mere ukendt og kompleks tekst, og endelig staver hun lydligt og dermed desværre med mange ortografiske fejl til følge.

Intet i denne opremsning kan alene eller i sig selv forklare hvorfor det har skullet være så vanskeligt for Charlotte at lære sig at læse og stave, men tilsammen formes et ofte set mønster som forekommer hos begavede skoleelever som socialt og fagligt i øvrigt klarer sig godt i skolen, men er sene til at tilegne sig anvendelige læse- og stavefærdigheder. Charlotte ser ud til at være i den heldige situation at hun, til trods for at fejle på den mest centrale færdighed i skolen, er kommet helskindet igennem med sit selvværd og sin selvrespekt i behold. Hun har grundlæggende set næsten tilegnet sig en flydende læsefærdighed, og stavevanskelighederne vil hun på længere sigt kunne hente hjælp til via computer og tekstbehandling.

På efterfølgende møde med forældrene, klasselæreren, skoleinspektøren, den ledende skolepsykolog og undertegnede, gennemdrøftede vi undersøgelsesforløbet, og herunder de væsentligste pointer for at omsætte dem til læseundervisning, stavetræning og kompensation i fag som regning og matematik samt fremmedsprog. Hvad de sidstnævnte fag angår så var Charlotte begyndt på såvel engelsk som tysk, hvilket er usædvanligt for en dyslektisk eller ordblind elev, men det viser også noget om hendes faglige styrke og vilje til trods for de skriftsproglige vanskeligheder. Og selvom det er problematisk med fremmedsprog for de fleste dyslektiske- eller ord-

blinde elever, så kan man aldrig vide hvad de får brug for på længere sigt i forbindelse med uddannelse.

En tvetydig henvendelse

Så gik der et par år og jeg blev igen kontaktet af den samme Pædagogisk-Psykologiske Rådgivning, denne gang angående Charlottes lillebror Emil på 12 år. Samtidig skete der det at forældrene havde kontaktet Ordblindeinstituttet i København, og for egen regning endte med at bestille en 'Vejledende læseundersøgelse' af deres søn. Derfor foreslog jeg at vi aflyste min medvirken for ikke at forvirre begreberne for meget, og for at skåne drengen for alt for megen testeri oven i hinanden. Jeg regnede ikke med at høre mere om den sag, men blev nogle måneder senere igen kontaktet af PPR, og bedt om også at bidrage med min indfaldsvinkel.

Om det var bevidst eller ej fandt jeg aldrig ud af, men jeg fik ikke på forhånd nogen oplysninger om Ordblindeinstituttets undersøgelse eller resultaterne heraf. Men undersøgelsen var jo også foretaget på forældrenes foranledning, det var deres papirer, og det var PPR som ønskede mig ind i sagen, det havde forældrene ikke havde noget imod, og de kendte mig jo fra undersøgelsen af storesøsteren.

Lillebrorens forhistorie

I stedet modtog jeg følgende kortfattede oplysninger fra PPR-psykologen om at Emil beskriver sig selv som værende ordblind. Han har i perioder haft psykosomatiske reaktioner på sine vanskeligheder. Der har været et stærkt udvidet skole-hjemsamarbejde med stor involvering og engagement fra forældrenes side. Der er ordblindhed i familien. Emil har igennem hele skoleforløbet modtaget specialundervisning i dansk. Hans læse- og stavevanskeligheder er blevet mindre, men er fortsat betydelige. Han har få parate ordbilleder og benytter især de første bogstaver til at gætte ud fra. Han scorer højt i en verbal intelligenstest, men han har vanskeligheder i kodeprøven hvor han ikke laver deciderede fejl, men han når alt for få og scorer derved lavt. Konklusionen er imidlertid: *"at Emil alt i alt er en velbegavet dreng"*.

Undersøgelsen overværes af specialundervisningslæreren og klasselæreren. Emil deltager venligt og imødekommende med god koncentration under hele forløbet som strækker sig over en times tid med udgangspunkt i følgende indfaldsvinkler.

Sprog og begrebsverden

Emil lægger ud med at fordele billedmaterialer i sproglige kategorier. Han virker tænksom, fleksibel og sikker. Efterfølgende kan han

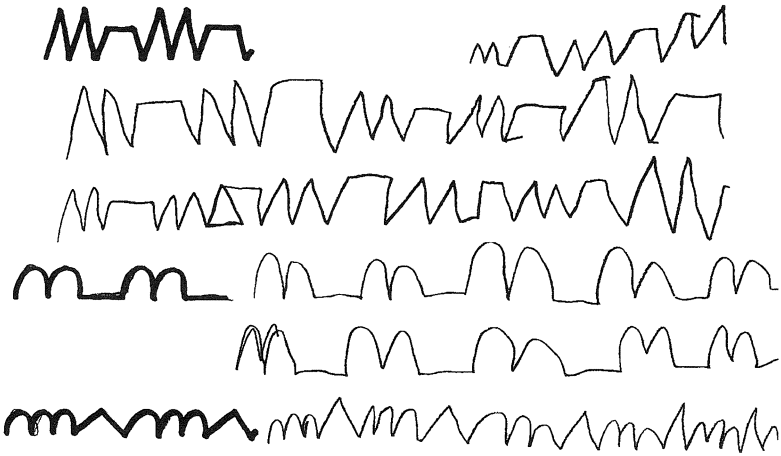
benævne kategorierne i overbegreber som *dyr, frugt, glas, spil* m.fl., men er to gange tøvende og usikker ved mobilisering af overbegreber som: *tekniske ting* om *ure, kompas* og *kamera,* samt *redskaber* om: *lommekniv, saks, sygrej* og *proptrækker*. Efterfølgende kan han associere og samle forskellige genstande til henholdsvis *vintersport* og *køretøjer* samt *avis, TV, bog* og *telefon* til noget vi bruger når vi gerne vil *underholdes* eller have *noget at vide*. Når Emil bliver bedt om at tegne geometriske figurer til højre og venstre på en tegning, så er han momentvis usikker på placeringen i forhold til figurer på billedet, men sikker på den geometriske figur. Når han koncentrerer sig, kan han opfatte sætninger som: *drengen giver moren saksen, moren giver drengen saksen, moren klipper drengen og moren klippes af drengen* m.fl.

Krop-, syn- rum-, og sproglydsopfattelse

Emil er helt sikker ved eftergørelse af fingerstillinger uden støtte fra sit syn. Han kan eftergøre armpositioner omkring overkrop og hoved, samt krydse kroppens midtlinje uden at blive usikker. Det fortsætter som en styrke med hensyn til at lægge et komplekst tændstikmønster spejlvendt for undersøgerens. Endvidere er han sikker i opfattelse af retvendte og spejlvendte bogstaver, han kan sikkert udpege b'er, d'er, p'er og q'er på et ark papir, og han er kun usikker på benævning af q. Og han søger uopfordret i læseretningen ned over linierne. Emil demonstrerer god visuel hukommelse ved lægning af geometriske brikker, og hans sproglydsdiskriminationsevne på modsætninger som: *hvæse-hvæsse, kæde-kæde, kæde-kede, sklæge-splæge, gnåke-knåke* m.fl. er helt sikker. Kun anes et tilsvarende kodningsproblem som også er beskrevet hos psykologen, idet Emil er usikker på hvilket svar i form af en vandret streg for: *det samme* og en lodret streg for: *noget forskelligt* som han skal anvende når han synes at have hørt korrekt forskel.

Rytmisk-motoriske færdigheder

Emil tager en enkelt gang fejl ved antalsbestemmelse af rytmebank, og han erkender først det korrekte antal når han også får lov til at se det blive udført. Han kan tilnærmelsesvist efterbanke rytmer med det korrekte antal bank, men ikke helt med samme kadence som forlægget. Når Emil bliver bedt om at eftertegne tre forskellige mønstre i forskellig sværhedsgrad i flydende bevægelser, så er han ekstremt langsom i sin udførelse, hans venstre hånd deltager ikke spontant og aktivt som den der forankrer papiret på bordet, og han har især svært ved størrelsesforhold og bevægelsesskifte.



Endelig har Emil svært ved at udføre et bevægeskifte og banke to gange med den ene hånd og en gang med den anden i bordet.

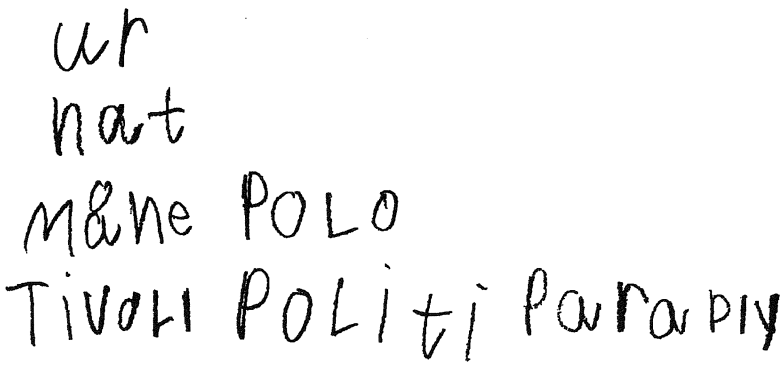
Tale- og mundtlig formulering

Emil kan i dag tilnærmelsesvist gentage sætninger med komplekse artikulationsmønstre som: *min cykel er nu størst, pludselig fik han øje på en lumsk slange, drengen på grenen hed Fritz, han viste klassen rundt på skibsværftet, han så de syv små dværge sværge* m.fl., men indimellem får han vanskeligheder med at koordinere munden igennem: ... *skibsværftet* og: ...*syv små dværge sværge* m.fl. Her anes en taledyssynkroni som en reminiscens af tidligere taleforsinkelser. Det går meget bedre med en lettere syntaks uden tilsvarende artikulatorisk byrde som ovenfor: *moren giver drengen morgenmad på sengen, drengen giver ..., morgenmad giver ..., på sengen giver ...*, som han eftersiger ubesværet i skiftende ledrækkefølger. Derimod går det ikke med en længere børneremse: *sip sipper nip sip sirum sip*. Her magter han hverken rytme eller rækkefølge, og det på en måde som er sammenlignelig med hans besværede bevægelsesmelodi ved tegnemønstrene, så man får en fornemmelse for at håndens- og talens motorik er beslægtede.

Læse- og stavefærdighed

Emil håndterer suverænt et hændelsesforløb med 6 løse billeder. Han kan opfatte, forstå og udpege. Han kan lægge dem i en relevant rækkefølge og huske deres indbyrdes forhold når billederne ligger med bagsiderne opad. Når Emil således er forberedt på den kommende indenadslæseaktivitet, hvor han bliver bedt om at tie stille, alt imens han lægger små kartonstykker med sætninger korrekt hen til de rigtige billeder, da klarer han sig godt, både hvad angår enkle sætninger som: *han fodrer fuglene, han falder over bord* m.fl., og mere

komplekse sætninger som: *Per står på bænken og fodrer fuglene med brød, pludselig får han overbalance og falder over bord* m.fl. Og han kan læse begge sæt af tekster højt som antydning om at han er ved at nærme sig et læsebegyndertrin med udviklingsmuligheder. Hans usikkerhed fremtræder som langsom og søgende læsning, fejllæsninger af *Peter* for *Per* og fejllæsninger især af småord som: *i, af, på* osv. Men den kontekstuelle støtte han har fået af billedhistorien i samspil med hans egen begrebsverden, sætter ham i stand til dels at læse udtryk som: *over bord* korrekt, og læse ubesværet henover lange betydningsbærende ord som *redningsbåden* og *besætningen*. Derimod udviser han en tilsvarende usikkerhed for passivkonstruktioner som set tidligere i undersøgelsen ved: *klippes af*, idet Emil nu næsten konsekvent læser *bliver ... sat* i stedet for *sættes*. Når Emil bliver bedt om at rekonstruere en sætning ud af løse kartonstykker med: *drengen, morgenmad, på, giver, sengen* og *moren*, er han helt sikker. Og han kan læse sætningen op i alle mulige ledrækkefølger med god betoning og kadence. Han kan benævne de enkelte ordbilleder også når de ligger isoleret fra den sætningsmæssige mening, ligesom han ubesværet lægger dem i en spørgende sætning. Når han skal rekonstruere ituklippede ord som: *TI VO LI, po li ti* og *pa ra ply* som foreligger på kartonstykker, bliver han usikker ved benævning i skiftende rækkefølger: *VO LI TI – LI VO TI* m.fl., og har nemmest ved at artikulere den meningsbærende: *TIVOLI*. Til slut forsøger Emil sig med afskrift af ord vist et øjeblik og klarer eftertænksomt: *ur, hat, måne* og *tivoli*.



Ved *politi* forsøger han sig med *polo*, men en artikulationsrepetition af *po li ti* hjælper ham mærkbart. Den samme taktik med *paraply* hjælper tilsvarende, hvorimod forevisning af *blomst* resulterer i *bo* som første forsøg, vist igen bliver det til *blo* og resten må klares ved afskrift.

Konklusion

Når man medtænker storesøsteren og faren tyder alt på at Emil har arveligt betingede træk som baggrund for sin forsinkelse af skriftsproglige færdigheder. Dertil og sikkert som et led heri var han forsinket i sin sprog- og taleudvikling som barn. I dag er han tydeligt forsinket i udvikling og indlæring af læse-, stave- og skrivefærdigheder. Samtidig fremtræder han som en begavet og moden dreng med gode evner i regning og matematik, og netop med klassiske træk af dysleksi eller ordblindhed.

Det ses på den ene side ud af psykologens undersøgelser og bekræftes af dagens undersøgelse som kodevanskeligheder der også kan forstås som hæmmet evne til umiddelbart og automatisk at benævne isolerede og hver for sig meningsløse symboler. Det kan i barndomsperspektivet have været farver, retninger og genstandes præcise betegnelser, og opleves nu omkring 12-års alderen som diskrete reminiscenser heraf i form af ordmobiliseringsvanskeligheder ved benævning af genstande og begreber som han nok har parate på et impressivt plan, men ikke kan udtrykke tilstrækkelig hurtig og spontant i sit ekspressive talesprog.

Det ses på den anden side ud af dagens undersøgelse, idet Emil også udviser nogle diskrete kropslige- og rytmiske forsinkelser med konsekvenser for flydende og rytmiseret skrivemotorik og flydende og automatiseret talemotorik. Begge disse forhold kan tænkes at spille en rolle for at begribe hvorfor en begavet dreng som Emil, ikke som de øvrige i klassen blot har lært sig at læse-, stave- og skrive til normal tid.

Til trods for de to nævnte klassiske træk, som viser forsinkelser bagud mod skolestart, er Emil næsten naturstridigt i forhold til sit egen helt personlige udviklingsperspektiv i færd med at udvikle sig til læsebegynder, og det kan også tilskrives hans vilje, forældrenes opbakning og den aktuelle skolegang. Set ud fra en standardnorm er Emil bagud, set ud fra sin egen udviklingsnorm kan man med ligeså stor ret hævde at han imod alle odds er forud. I en efterfølgende samtale om undersøgelsen deltager forældrene og skolepsykologen sammen med lærerne og undertegnede. Men inden vi folder forslagene ud, skal vi først dykke ned i undersøgelsen fra Ordblindeinstituttet.

Ordblindeinstituttets rapport

Allerede forinden min undersøgelse af Emil har hans lærere kort omtalt undersøgelsen fra Ordblindeinstituttet, og efterfølgende lover faren mig at han vil sende mig den i kopi, for den vil jeg nok gerne se, mener han. Kort tid efter modtager jeg pr. brev en 19 siders rapport om den 'Vejledende læseundersøgelse' af Emil på Ord-

blindeinstituttet. Den er foretaget et halvt år inden ovenstående neuropsykologisk orienterede undersøgelse.

Den indledende samtale

I Ordblindeinstituttets rapport refereres først fra den indledende samtale med faren og Emil. Det fremgår at Emil altid har haft noget med balancen og at han gik i en småbørnsgruppe med fokus på motorik og sprog inden han kom i børnehaveklasse. Og da han gik i børnehaveklassen fortsatte han med at træne sin motorik på et legetek. Han var lang tid om at lære sig at cykle og er tit kommet galt af sted pga. motorisk kluntethed. Han var længe om at lære sig at tale, og talte længe så utydeligt at det var vanskeligt at forstå ham. Der var både vanskeligheder med udtale af sproglyd, af ord og formulering af sætninger. Emil har også problemer med sin håndskrift, idet den beskrives som ubehjælpsom blokskrift uden sammenbinding. Og så bemærker undersøgeren, at: *"Emil har en dårlig vane med ikke at holde på papiret, som han skriver på, med venstre hånd. Det skal han vænnes til, så skriften får den rigtige fasthed og sikkerhed. Han fik en lille belæring på stedet"*. Det er jo interessant at undersøgeren enten selv spørger ind til disse forhold som alle har det til fælles at de drejer sig om balance, bevægelse og motorisk koordination. Eller også er det faren og Emil som selv beretter herom, måske fordi de tror det er vigtigt. Under alle omstændigheder har det betydet noget og fyldt noget under Emils opvækst, og nu med alvorlige konsekvenser for tilegnelse af skriftsproglige færdigheder. Og så kunne man jo håbe på at det var så enkelt at man kunne løse det ved 'en lille belæring på stedet'.

Ordmobilisation

Et andet træk som nævnes allerede i den indledende samtale, og som uddybes senere i undersøgelsen, er en tydelig tendens hos Emil til at lede efter ordene og lave mange forklaringer med omskrivninger af begreberne som han skal have tid for at få 'fisket frem'. Senere i undersøgelsen fremkommer i en ordkendskabstest nogle fantastiske eksempler på vanskeligheder med ordmobilisering af genstandsled eller substantiver hvor Emil taler om *"bule i værksted"* (ambolt), *"flyvedyr"* (insekter), *"pletskud"* (dart), *"blindhund"* (førerhund), *"forstørrelsesmaskine"* (mikroskop), *"sådan en man kan se, hvem det er's hund"* (bjælde) og *"hjertetermometer"* (stetoskop), *"sportag"* (sporvogn) og *"tagrendsrør"* (nedløbsrør) m.fl.; træk som også viste sig i min neuropsykologisk orienterede undersøgelse, men her meget mere spektakulære. Det er sandsynligvis beslægtet med endnu et fænomen som også træder frem i begge undersøgelser, i den før-

ste som forvekslinger i højtlæsningen af *Per* og *Peter,* og her i den anden sådan at Emil konsekvent undgår at bruge børnenes navne, fordi han ikke kan huske hvad de hedder, og derfor siger han: *han* og *hun*.

Klokken og kalenderen

Som det tredje og sidste træk, som tyder på fælles forståelser af dysleksi og ordblindhed i de to undersøgelser, fremgår det at Emil får lov til selv at fortælle at han kan klokken, når han aflæser den på et digital ur, og at han kan klokken rimeligt på et analog ur. Men skruer vi hans udvikling tilbage, vil man sikkert kunne opdage at han har været sen til at kunne både kalender i form af ugedage og måneder og klokken med dens tidsangivelser. Et ofte omtalt fænomen i forbindelse med langvarige skriftsproglige vanskeligheder som også storesøsteren har haft vanskeligheder med.

Forældrenes oplevelse

Men så begynder enigheden også at slippe op. Når faren f.eks. citeres for i den indledende samtale *"at mene"*[156] at Emils almene viden er over middel for alderen", "at faren *tror* at Emil har mange strategier" og at faren *mener* at Emil er god til matematik", så kan anvendelsen af udtrykkene mene og tro jo være et udtryk for en tydeliggørelse af at det er noget som faren siger, og at det står for hans regning. Det kan imidlertid også opfattes som en form for mistænksomhed, men den er der ingen som helst grund til. For det første har Emil papir på at han er velbegavet på baggrund af en intelligenstest. For det andet er det helt efter bogen, når det drejer sig om begavede børn med skriftsproglige vanskeligheder at de klarer sig godt i regning og matematik og at de begrebsmæssigt og impressivt sprogligt er stærkt funderede, samtidig med at de har specifikke vanskeligheder med hensyn til tilegnelse af netop og kun skriftsproglige færdigheder som læsning, stavning, skriftlig formulering og håndskrivning. Emil får da også lov at udtrykke i rapporten at han er glad for matematik, og nævner det som noget han selv synes at han er god til.

Testbatteriet

Emil bliver så testet med følgende imponerende arsenal:

Højtlæsning med IL-Basis, Ordlæsning af lydrette ord med IL-Basis, Ordlæsning af ikke-lydrette ord med IL-Basis, Læsning af vrøvleord med IL-basis, Verbal indlæringsprøve S-10, Auditiv staveprøve A1 og A2, Ordstillelæsningsprøve OS64, Ord-

[156] Min kursivering.

stillelæsningsprøve OS120, Sætnings-stillelæsningsprøve SL60, Ordskrivning med IL-Basis, Orddiktat med IL-Basis, Rimord med IL-Basis, Forlydsanalyse og reduktion med IL-basis, fonemsyntese med IL-Basis, Dansk Læseprøve (afkodningstest til 2. klasse), Syntaxprøve (Erik Andersen), Sætningsspændvidde (H. Thomsen), Opgaver i fonologisk forarbejdning af Åse Bundgård, Ordkendskabstesten for børn (A. Grønborg).

Og undervejs i forløbet aner man den pædagogiske tankegang og den ideologiske klangbund bag denne undersøgelsesmetode.

Hvad rapporten indeholdt

Allerede på side 5 nævnes det at det vil være en god idé at *træne*[157] ham i genfortælling og mundtlig fremstilling, han har brug for at *træne* i at tilegne sig et godt sprog, samtidig med at det vil være godt at *træne* ham i en mere tydelig udtale af ordene, og han skal så sideløbende gøres sprogligt mere sikker gennem intensiv *træning*. På side 6 har han stor brug for at *træne* de 120 almindeligt brugte småord i det danske sprog. På side 7 viser det sig at han har brug for megen fonologisk *træning*. På side 8 har han brug for at *lære* delereglerne, så de sidder *på rygraden* af ham, foruden lang tids *gentagen indlæring* af sammenhængen mellem vokal og stavelse; og der skal *arbejdes meget* med at læse ord enkeltvis, og det kræver mange *gentagelser* og *træning i at lære udenad*, endelig skal han *trænes* op til at nogle ting kan gøres hurtigere og alligevel sikkert på samme tid. På side 9 har han brug for at *træne* nogle sikre strategier i at støtte sig til tekstens ydre ledetråde, han har igen brug for megen *fonologisk træning*, og *træning* i stavelsesdeling og opsamling. På side 10 vil det være en god idé at *træne* Emil i at lære ord udenad med stigende sværhedsgrad. På side 11 har Emil brug for at tidligere indlært stof bliver taget frem flere gange og *gentaget*, f.eks. bogstavlyd, ord, dele- og staveregler osv., han har stor brug for at en person *træner* konsonantophobninger med ham og igen har han brug for meget intensiv *fonologisk træning*. På side 12 har han megen brug for at *træne fonologi* og sikre angrebsmetoder. På side 13 har han brug for megen *intensiv træning* i at afkode. På side 14 viser prøven at Emil har megen brug for at *træne* i at trække lyd fra i små lette ord, han har igen brug for *intensiv fonologisk træning*, og det vil være godt at *træne* ham i fonemsyntese og fonemanalyse, men det er også en god idé at *træne* ham i at sige lyd til billeder, og han har megen brug for at *træne* konsonantlyd og mærke sig hvor de ligger i forhold til læber og tunge, han har brug for at *træne* fonologisk opmærksomhed og

[157] Mine kursiveringer.

mærke forskellen mellem det talte sprog og det stavede sprog. På side 15 skal han *trænes* i forskellige typer af sætninger, og endvidere *træne* ham i at huske mange enheder lidt efter lidt, han trænger også til *træning* af vrøvleord. Side 16 har han brug for *intensiv træning* i at trække lyd fra og lægge lyd til.

Fra side 17 kommer så konklusionen hvor man får at vide: "*det vil kræve hårdt arbejde, megen energi og mange frustrationer*"[158], og det forstår man nok efter ovenstående gennemgang af de 'pædagogiske' forslag som er spredt ud over undersøgelsesrapportens næsten 20 sider. Fra side 18 fortsætter træningsforslagene så rapporten ud, og det lidt mere intenst som varianter af de allerede foreslåede aktiviteter.

Diskussion

Men kan man overhovedet kan træne noget man ikke i forvejen magter i hvert fald på et grundlæggende niveau? Træner man ikke netop det man går for sig selv for at øve sig i at blive bedre til? Og har man ikke brug for at blive vist til rette eller undervist i det man endnu ikke kan alene eller ikke forstår pointerne i? Jeg mener også at det skal ses i lyset af at såvel Emil som hans storesøster begge er opdaget tidligt at de har modtaget støtte fra begyndelsen af, men at man selvfølgelig kan diskutere kvaliteten heraf. Men der er ingen tvivl om at de begge har medfødte og stædige viljer, samt gode evner til på længere sigt at kunne komme tilnærmelsesvist over deres alvorlige medfødte skriftsproglige handicap. Dertil kommer at det også af rapportens indledning fremgår at Emil bliver ked af det hvis han ikke får læst sine lektier som han bruger megen tid på hver dag. Kammeraterne vil gerne lege med ham, men Emil mener ikke at han har overskud til også at lege så meget som de gerne vil med ham. Forældrene laver fortsat lektier med ham, og det har de gjort gennem hele hans skoleforløb, men på trods af deres fælles slid og Emils motivation for at lære noget, så har han stadigvæk store vanskeligheder med læsningen fremgår det af rapporten. Faren fortæller i den indledende samtale at Emil i 4. klasse fik ondt i maven når han skulle i skole. Hvorfor mon? og er det nu blot et spørgsmål om at intensivere træningen af det han ikke kan?

Inklusion eller eksklusion

I Ordblindeinstituttets rapport er den overordnede konklusion at Emil bør tages ud af sin nuværende klasse, fordi det vil kræve så meget af ham at følge med i den almindelige undervisning at han ikke vil have tilstrækkeligt med ressourcer til at arbejde med sine

[158] Min kursivering.

specifikke vanskeligheder. Han bør i stedet tilbydes en systematisk læsetræning i et afpasset miljø med intensiv og særligt tilrettelagte læse- og staveaktiviteter. Hvad han så i øvrigt skal tilegne sig derudover, f.eks. i regning og matematik eller i fremmedsprog mv., det siger rapporten ingenting om. Og hvis man sammenligner Emil, som tydeligvis er skriftsprogligt handicappet, med en tilsvarende elev, som kunne være hørehandicappet, så er det interessant at tænke på at man aldrig udskiller hørehandicappede og anbringer dem på en døveskole for at de skal lære sig at høre, men fordi man der kan tilrettelægge undervisningen under hensyntagen til deres særlige kommunikationshandicap. I min forståelse kan Charlottes og Emils skriftsproglige handicap med en vis pointe sammenlignes med hørevanskeligheder. I begge tilfælde kan man ikke på lige vilkår deltage i undervisningen, den ene part hæmmet på det auditive sprog, den anden på det grafiske sprog. Men inden for læsepædagogikken kan man godt forestille sig at udskille en elev, som ikke har tilegnet sig tilstrækkelige skriftsproglige færdigheder, for at undervise ham i det han ikke kan lære sig for tiden, uden garanti for at der vil ske fremskridt som ikke også kunne forekomme med specialpædagogisk støtte i normalklassen

Definition af ordblindhed

Undervejs i Ordblindeinstituttets rapport karakteriseres Emil i flæng som dyslektiker eller ordblind. På side 13 er der "*tydelige dyslektiske træk*", på side 17 indledes konklusionen med at Emil er en "*meget ordblind dreng*" og på side 18 er der igen "*sikre dyslektiske træk*". Er han så både dyslektisk og ordblind? Er der forskel på de to ord? Eller betyder de det samme?

Tager vi de seneste udgaver af nogle typiske danske opslagsværker, så fremgår det af **Politikens Nudanske ordbog med etymologi** at der under ordblindhed står: "*mangelfuld evne til at læse og skrive svarende til dysleksi*". Ganske enkelt formuleret og de to begreber sidestilles. Slår vi op i **Psykologisk-Pædagogisk ordbog** under ordblindhed får vi at vide at det svarer til: "*konstitutionel dysleksi, dvs. svære læse- og retskrivningsvanskeligheder; anvendes især i lægelig sprogbrug om en række tilfælde, hvor der søges en arvemæssig baggrund for vanskelighederne og opstilles årsagshypotese om forstyrrelse i retningsfunktionen*". Her henvises vi til neurologen, Knud Hermanns, doktordisputats fra begyndelsen af 1960'erne. I den lægges der vægt på den arvelige dimension, hvilket godt kan give mening i relation til Emil, storesøsteren og faren, hvorimod man for længst har taget et opgør med den forstyrrede rumretningsfunktion og forkastet den. Hverken Emil eller hans storesøster har rumretningsvanskeligheder, tværtimod er deres rumligt-spatiale styrkesider

i den neuropsykologisk inspirerede undersøgelse sikkert et af fundamenterne for deres gode matematiske kundskaber. Slår vi op i **Klinisk ordbog** får vi ordblindhed relateret til: "*medfødt dysleksi pga. en arvelig dominant lidelse karakteriseret ved læse- og skrivevanskeligheder, ofte ledsaget af tal- og nodeblindhed, hvis årsag er en arvelig betinget underudvikling af retningsfunktionen*". Her er vi meget tæt på det sjældne fænomen Gerstmanns syndrom fra 1920'erne som nu er forældet og kørt ud på et sidespor. Endelig kan vi slå op i **Den Store Danske Encyklopædi** og under ordblindhed bl.a. finde følgende: "*manglende evne til at opdele sammenhængende tale i de sproglyd, som danner grundlaget for skriften*". Her møder vi den sprogvidenskabelige teori som udmøntes i fonologisk opmærksomhed, og hvis principper gentages igen og igen gennem hele Ordblindeinstituttets rapport om Emil. Slår vi op i Encyklopædien under dysleksi henvises vi uden videre til ordblindhed.

Ved alle fire opslag slås det fast at ordblindhed og dysleksi bruges om det samme fænomen, men når forældre og lærere slår op forskellige steder i de seneste udgaver af fire centrale opslagsværker, så kan de møde definitioner af de to begreber som griber tilbage til 1920'erne, til 1960'erne og til 1980'erne. Det bedste og mest almengyldige bud finder vi efter min mening i **Politikens Nudansk Ordbog** som: "*mangelfuld evne til at læse og skrive*". Det er i hvert fald ikke forkert, og det vil holde over tid, selv når de videnskabelige synspunkter skifter og afløses af nye interessefelter med næste generation af læseforskere. Det interessante er jo at mens en massiv majoritet siden 1980'erne har fremhævet sproglyden eller den fonologiske opmærksomhed som årsag og virkning til såvel læsefærdighed som læsevanskeligheder, så venter andre mulige indfaldsvinkler om automatiseringsvanskeligheder, fejludvikling mellem øjet eller den visuelle perception, kønshormonforgiftning og ikke mindst en genkomst af arvelighedsproblematikken, i form af genetiske årsager i kulissen parate til at tage over når lejlighed byder sig, og den dominerende forklaring begynder at vise svaghedstegn.

Et alternativt syn

En helt anden måde at nærme sig fænomenet ordblindhed eller dysleksi på, er at anskueliggøre det som karakteriserer Emil, hans søster og hans far sådan som deres vanskeligheder fremtræder for vores iagttagelse. Opsummerer vi søsteren, Charlottes, centrale træk, så var der noget med klokken og kalenderen, hun viste sig at være påfaldende passiv med sin støttende venstrehånd ved finmotoriske aktiviteter med papir og blyant, hun var usikker og ikke særlig flydende med hensyn til at eftertegne sekventielle mønstre, hun fejllæ-

ste bøjningsmønstre og udviste usikkerhed hvad angår tryk og betoning i højtlæsningen samt fejllæsninger af egennavne. Og det er de samme træk eller fænomener som i varianter træder frem i undersøgelsen af lillebroren Emil i form af kropslige- og rytmiske forsinkelser med konsekvenser for flydende og rytmiseret skrivemotorik, hæmmet flydende og automatiseret talemotorik, kodevanskeligheder som hæmmet evne til umiddelbart at benævne symboler som bogstaver, stavelsesdele, ordbilleder og egennavne, samt endelig ordmobiliseringsvanskeligheder ved benævning af substantiviske udtryk.

Det kan med andre ord koncentreres til fremtrædelsesformer der viser sig som dyssynkroni i artikulationen som mærkes såvel i talen som i højtlæsningen, dysrytmisering af flydende finmotoriske bevægelser, sådan at skriften mere får præg af tegnet skrift end flydende håndskrift, og så ordmobiliseringsfænomenet med relation til genstandsled og egennavne.

Ordblindhedens centrale træk

dysartikulation
dysrytmisering
tegneskrift
ordmobilisation

Det er vanskeligt at se bort fra at der kan være tale om en eller anden form for arvelig dimension i deres tilfælde. Dermed ikke sagt at arvelighed er nogen brugbar generel forklaring, så langt fra, fordi der er mange andre eksempler hvor det ikke kan bringes på banen. Om faren ved vi ikke så meget, men at han beder om at få min rapport sendt elektronisk, sådan at hans syntetiske taleprogram kan læse den op for ham, siger noget om sværhedsgraden og udviklingsperspektivet i hvert fald for forældregenerationen.

Men samtidig skal man ikke glemme at der blandt elever med disse vanskeligheder på det skriftsproglige område trives en særlig stædig personlighedsform som måske kan have noget at gøre med de kampe de må udstå, og som mange af dem heldigvis kommer styrkede igennem. De har ofte alternative former for begavelse og hyppigheden af ordblinde blandt billedkunstnere, ingeniører og arkitekter hævdes at være højere end blandt andre erhvervsgrupper, ligesom der er en tydelig tendens til talent for matematisk indsigt og kunnen.

de ordblinde elevers alternative evner
særlig personlighed
speciel viden
flair for regning og matematik

Også derfor kan man spørge sig hvorfor man har så travlt med at helbrede dem fra noget som alligevel er et eksistensvilkår i denne jordiske tilværelse, og som de langsomt og brydsomt overvinder for de flestes vedkommende? Når man i stedet for kunne fokusere på hvordan man kan støtte dem til at leve et godt liv med en god skolegang og selvværdet i behold til at turde kaste sig ud i de uddannelser som deres begavelse berettiger dem til. Og det er ofte langt hinsides hvad mange selv videnskabeligt indstillede læsepædagoger har fantasi til at forestille sig. Men måske er det sådan at når man selv har læst sig til en position i samfundet, så har man ikke fantasi til at forestille sig at der kan være andre alternative veje til social og faglig succes.
Der er for mig ingen tvivl om at det er denne far meget magtpåliggende at hjælpe sine børn, og samtidig undgå at de får tilsvarende vanskeligheder i skolen og livet som man kan forestille sig at faren må have gennemlevet. Jeg forestiller mig også at min indfaldsvinkel i undersøgelsen af hans datter har forekommet ham for passiv og for forstående, hvorfor han har ment at noget nyt måtte prøves for drengen. Det har også medført en mere skarp og kritisk forholden sig til Emils skole, lærerne og det lokale PPR som i Ordblindeinstituttets rapport indirekte bliver fremstillet som medskyldige i tingenes tilstand, fordi de ikke har taget ham tilstrækkeligt ud af klasseundervisningen, ikke har trænet ham i tilstrækkelig grad, og i det hele taget har forholdt sig for komplekst til problemstillingen, i stedet for for længst at have indset at fonologisk opmærksomhedstræning er vejen til løsning af problemstillingen. Det er interessant i denne sammenhæng at forældre rundt omkring i landet nu er begyndt at tage sagerne i egen hånd og begynder at klage over deres børns skolegang. Den undersøgelse som Emils forældre selv foranstalter koster ifølge Ordblindeforeningen[159] 7.000 – 8.000 kroner. Nu har vi to undersøgelser at vælge imellem, og hvad er så forskellen på de to?

Den sprogpsykologiske indfaldsvinkel
Ordblindeinstituttets testresultater og rapportens indhold tager udgangspunkt i en sprogvidenskabelig indfaldsvinkel, her er sproglyden eller den fonologiske opmærksomhed det centrale omdrej-

[159] Politiken tirsdag den 29. marts 2005.

ningspunkt for forklaring af årsag og virkning. Den neuropsykologisk orienterede undersøgelse og rapportens udformning tager udgangspunkt i en kvalitativ indfaldsvinkel hvor en række fænomener tematiseres med henblik på at forstå vanskelighedernes karakter. Hvor den første måde er overvejende kvantitativ, er den anden overvejende kvalitativ, hvor den første måde søger mod generelle lovmæssigheder, søger den anden mod det unikke i det specielle tilfælde, hvor den første er blevet karakteriseret som den 'færdighedsprægede skole'[160], er den anden blevet karakteriseret som den 'kommunikative skole'. Den afgørende forskel er at man grundlæggende set spørger forskelligt til problemernes årsag og dermed får man vidt forskellige svar at omsætte til praksis. Og det vil også fremgå af følgende forslag som er et referat at det efterfølgende møde på Emils skole mellem forældrene, klasse- og specialundervisningslærer, skoleinspektør og ledende skolepsykolog samt undertegnede.

Den kommunikative skoles forslag

Først og fremmest har Emil brug for at føle sig anerkendt for det han kan, til trods for at han kikser netop på de skriftsproglige færdigheder som hans forældre, skolen og ikke mindst samfundet sætter så højt som forudsætning for at kunne klare senere uddannelse og erhverv. Det må indbefatte både en erkendelse af vanskelighederne, en forventning om at det kan blive endog meget bedre, og anvendelse af hjælpemidler i form af teknologi.

Deraf følger at det er vigtigt at undervisningen tilrettelægges sådan at Emil har en chance for at følge med. Det kan foregå via lektiestøtte som en integreret del af specialundervisningen, lydbånd og computer mv. Som et hørehandicappet barn ikke skal undervises eller trænes i at lære sig at høre, skal Emil ikke udelukkende undervises eller trænes i skriftsproglige færdigheder, men også støttes i dansk, matematik, og sågar deltage i engelskundervisning i det omfang det kan foregå frigjort fra skriftsprogsbyrden. Når det ikke længere kan lade sig gøre i den almindelige engelskundervisning, kunne man overveje at tilbyde ham specialundervisning, også i fremmedsprog i hvert fald for en tid.

Endelig synes Emil at være kommet til et læseudviklingsniveau hvor det endnu er for tidligt at satse på at tage '200 meter mærket' i læsning. Derfor må man i stedet for hoppe i 'tekstbassinet' med ham i specialundervisningen, 'båret oppe af bælter' for at 'svømme på tværs af bassinet' i en stimulerende afventning af det modningsmæssige gennembrud.

[160] Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, temanummer om Skoledannelser i læsepædagogik, red. Gert Gamby, nr. 4-5, 2000.

I den forbindelse har dagens undersøgelse vist at kontekstuelt støttet indenads- og højtlæsning kan anvendes, at læsning af ituklippede sætninger kan få læsningen til at fungere optimalt, og at rekonstruktion af ituklippede ord gentaget som højttale i stavningen har nogle udviklingsperspektiver som vil kunne virke positivt tilbage på staveudvikling og dermed bidrage til øget sikkerhed og tempo i læsningen.

Slutkommentar

Hvis det kan lykkes for forældre og skole at spænde over alle tre ovennævnte forhold: anerkendelse, kompensation og specialundervisning har Emil chancen for at bevare sit selvværd, udbygge sin selvtillid ved tilegnelse af alderssvarende viden, og om end langsomt men stabilt at øge og udvikle sine besværede skriftlige færdigheder. Målestokken bør ikke være skelen til standardprøver for hvad børn skal kunne ud fra en meterstok, men om Emil vil kunne slippe for efter folkeskolen at skulle sendes på 'skadestue' på en efter- eller højskole for at genvinde det fortabte selvværd som er alfa og omega for uddannelse og deltagelse i samfundsliv, herunder arbejde og erhverv.

Af en telefonisk kontakt til faren fremgår det at Charlotte nu er 17 år og læser på 6. klasses niveau. Hun skal et år i huset og derefter har hun planer om HF, men hun har det svært med skriftligt engelsk og håber at kunne opnå dispensation for tysk. Emil går i 6. klasse på sin egen skole og har ikke oplevet sit læsemæssige gennembrud endnu. Men han har ikke mavepine mere, og han har fået mere mod på at gå i skole. Han er understøttet af computerteknologi som dog volder visse vanskeligheder, idet det på det aktuelle tidspunkt var til reparation. Det er dog for intet at regne sammenlignet med den kamp forældrene fører for deres børn og deres behov i samspil eller snarere modspil med de lokale myndigheder og med inddragelse af Ordblindeforening m.v.

Ingen kan efter min mening levere en fuldgyldig forklaring på den konkrete årsag til at Emil med sin gode begavelse og vilje til læring ikke har udviklet sine læse- og stavefærdigheder til et alderssvarende niveau. Det er netop det jeg forsøger mig med at betegne som ordblindhed eller en art mysterium. Ingen har den metode for hånden som kan bibringe ham de ønskede færdigheder her og nu. Men rent statistisk har han gode chancer for inden for 12 - 16 års alderen at udvikle funktionelle læsefærdigheder, sådan at han også kan begynde at kommunikere skriftligt inden han forlader skolen. Og for ham og skolen vil tilegnelse af funktionelle læsefærdigheder også kunne anskues som en intet mindre end en bedrift.

Kapitel 13
Ud af specialpædagogikken

- om resultaterne af skolens specialpædagogiske indsats for de udviklings- og indlæringsmæssigt svage i en tid med prangende proklamationer om rummelighed og inklusion, og hvorfor der i høj grad er brug for 'skolens skadestue' for at lappe forknytte skæbner sammen i overgangen til uddannelse, erhverv og voksenliv.

Restgruppen, autoophuggerens fagre nye verden, Brande Højskole, bageren og internettet, designerens historie, drømmen om at blive damefrisør og chauffør, når man er blevet jurist og offentlig anklager, på vej til teknisk skole, værdi eller værdighed.

Restgruppen

Hvis man i et tankeeksperiment tog generationen af voksne fra 1950'ernes Danmark og i et snuptag flyttede dem op til i dag, så ville den såkaldte restgruppe eller svage gruppe ikke som i dag udgøre op til 20% men måske snarere omvendt, altså op til 80% af befolkningen. Det siger også noget om hvordan ydre samfundsmæssige omstændigheder presser en given befolknings uddannelsesmæssige forudsætninger. I dansk sammenhæng foreligger en række interessante oplysninger herom i Socialforskningsinstituttets undersøgelse af **En generation som blev voksen**[161] - *om den første velfærdsgeneration*. I den fulgte man mere end 3.000 personer fra de gik i 7. klasse i 1968 til de var ca. 38 år i 1992. Og i den her sammenhæng er pointen at de alle blev bedre uddannede end deres forældre, og at der så at sige skete et kollektivt uddannelsesløft. Undersøgelsen viste at såvel sociale- som kønsmæssige kriterier er afgørende for hvor langvarig en uddannelse du får, og at de fleste får en uddannelse som svarer til den forældrene fik, blot med den forskel at kravene i dag er højere. Så selvom børnene i dag faktisk formelt set får bedre uddannelser end forældrene gjorde, så sker der ikke omfattende forskydninger i befolkningens sociale status. Børnene af de kortest uddan-

[161] Hansen, Erik Jørgen: 1995.

nede forældre tilhører stadigvæk gruppen af kortuddannede i uddannelsessamfundet.

Vi kalder nu en femtedel af befolkningen for restgruppen. Og dem har det siden 1970'erne været en politisk målsætning at afskaffe, og herunder også at afvikle de skriftsproglige vanskeligheder som mange af dem har. Problemet i forhold til før er også at mange af de job som de fleste af disse mennesker kan bestride er på vej ud af landet til Østeuropa og Asien, og vi er endnu ikke kommet så vidt at vi sender disse mennesker bagefter jobbene. Nej målsætningen er at restgruppen skal afskaffes ved at opgradere dem uddannelsesmæssigt - hvis det altså overhovedet kan lade sig gøre. Det er som om politikere og uddannelsesplanlæggere ikke vil acceptere den nu en gang givne befolkning med uens forudsætninger for skolegang og tilegnelse af boglige færdigheder. Niels Egelund er i Kristeligt Dagblad citeret for følgende svada, og den fortjener at få lov at stå lidt for sig selv:

"For 20 år siden var der en række job, man kunne bestride uden at kunne læse. Men i dag er den gruppe, der forlader skolen med utilstrækkelige læsefærdigheder, dømt til evig fortabelse"[162].

Så må man virkelig føle sig ilde stedt i dagens Danmark, hvis man som skriftsprogligt svag tilhører denne gruppe. Det er måske et særligt kendetegn ved det aktuelle samfund, og den måde vi tager vare om de svage på. De kan få et tilbud om at blive ligesom os, de højtuddannede, eller ende i et sort hul. Eller også tager politikerne og de højtuddannede forskere og uddannelsesplanlæggere fejl, fordi de lider af den vildfarelse at man kun kan blive til noget og få et godt liv, hvis man ligner dem selv og har gået ligeså meget i skole som dem. Det passer heldigvis ikke, og det er der mange vidunderlige eksempler på.

Men det er ikke kun i Danmark at politikere og uddannelsesforskere står i kø for at skaffe sig af med af med den mindre bogligt mindede og strømlinjede del af befolkningen. En OECD-undersøgelse[163] fra 1997 afslørede at 40-50% af befolkningerne i 12 vestlige lande havde endog meget store skriftsproglige vanskeligheder. I lande som USA, Storbritannien og New Zealand var det 40 – 50% befolkningen som ikke kunne læse basale informationer med tekster og tal. Samtidig var der en top af 20-30% af befolkningen med gode læse- og skrive færdigheder og en veludviklet talforståelse. I Belgien, Holland, Polen, Tyskland, Schweiz og Sverige var der ikke så stor en polarisering som i de angelsaksiske lande, men til gengæld

[162] Citeret i Politiken søndag den 15. maj 2005.
[163] Refereret i Information den 12. november 1997.

en større blød mellemgruppe svarende til 40 – 50% af befolkningen, og altså en væsentlig mindre decideret svag gruppe. Canada har som det eneste velfærdssamfund uden for Europa postet millioner af Canadiske Dollars ud til optræning og uddannelse af deres skriftsprogligt svage medborgere, men de har ikke kunnet komme ned under ca. 20% skriftsprogligt svage ligesom i Danmark.

I Danmark viste en SID-undersøgelse[164] i 1999 at 40% af alle SID'ere svarende til mere end 100.000 mennesker har skriftsproglige vanskeligheder. I undervisningsministeriet undsagde man straks den hidtidige indsats og proklamerede en reform af voksen- og efteruddannelserne, uden at man dog helt vidste hvordan man ville gribe det an. Og samtidig nævnes det da også i samme undersøgelse at langt de fleste specialarbejdere til trods herfor er velintegrerede i samfundet og de er som oftest ressourcestærke personer. En positiv overraskelse i al den elendighedsbeskrivelse af de skriftsproglige færdigheder. Man kan tilsyneladende klare sig godt og kompetent på trods.

I 2004 nedsatte regeringen Trepartsudvalget om Livslang Opkvalificering og Uddannelse[165], bl.a. med henblik på kortlægning af læse- og stavesvage og deres brug af voksen- og efteruddannelse. Når man sammenligner før- og eftermåling af kursisternes læsefærdigheder, så var forbedringerne relativt begrænsede, selvom 90% vurderede at udbyttet i det mindste var tilfredsstillende i nogen grad. Men det var altså ikke de skriftsproglige færdigheder i sig selv man blev målbart bedre til, men der var positiv effekt for de fleste hvad angår selvtillid og motivation. Og det virker påfaldende at man udelukkende har fokuseret på at de skal se at få lært sig bedre skriftsproglige færdigheder, uden en eneste bemærkning om mulig anvendelse af computerstøtte. I omtalen af resultaterne af udvalgets arbejde[166] er der ingen referencer til IKT[167] og elektroniske hjælpemidler. Det handler alene om træning af det de ikke kan, ikke fik lært sig i skolen, og altså heller ikke i denne sammenhæng. Erik Jørgen Hansen bemærker[168] at han kan huske hvordan man tidligere designede computertastaturer for at svært handicappede skulle kunne betjene dem på jobbet. Det mærkelige er at man i vore dage i den grad helt kan overse at medinddrage computeren som det efterhånden effektive hjælpe- og undervisningsmiddel, det faktisk er.

Sammenligner man den skriftsprogligt hæmmede med den hørehæmmede, så ville igen hørepædagog med respekt for sig selv

[164] Refereret i Information i weekenden 16. – 17. oktober 1999.
[165] Refereret i Dansk Pædagogisk Tidsskrift, side 27 – 34, nr. 2, 2006.
[166] Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 2, 2006.
[167] **I**nformations- og **K**ommunikations **T**eknologi.
[168] Holst, Jesper (red.): side 156, 2000.

nogensinde fraholde den hørehæmmede brugen af høreapparater. Og man behøver ikke være uddannet hørepædagog for at kunne forstå at høretræning ikke er vejen til hverken uddannelse eller job for den hørehandicappede. Det kan undre at man inden for læsepædagogikken kan være så længe som at begribe det. Nu gælder denne langsommelighed i opfattelsen næppe gruppen af læsepædagoger, fordi computeren trods alt er ved at være vidt udbredt både som læse- og staveprotese samt undervisnings- og træningsmiddel. Men det er ikke nogen alment udbredt forståelse: at der kan være et relevant sammenligningsgrundlag mellem den synshæmmede, den hørehæmmede og den læsehæmmede. I al almindelighed ved vi godt at man ikke kan lære blinde at se eller døve at høre. Det er selvfølgelig også kompliceret at ordblinde eller læsesvage har svært ved at lære sig at mestre skriftsproglige færdigheder, men at de udvikler sig og bliver bedre til det med tiden.

Måske derfor er det så svært af fastholde sammenligningen, men den bliver tydeligere hvis man tvinger sig selv til at forstå at mange ordblinde og læsesvage aldrig i deres barndoms- eller ungdomsperspektiv kommer til at kunne mestre læsning, stavning eller skrivning godt nok til at kunne begå sig på uddannelser som svarer til deres øvrige faglige- og begavelsesmæssige niveau. Ligesom man aldrig kunne finde på at fraholde en hørehæmmet at anvende sine høreapparater i hverken uddannelse eller senere erhverv, så burde det være ligeså selvfølgeligt for den læsehæmmede at anvende moderne computerteknologi som kompensation for vanskelighederne, sådan at opmærksomheden kan blive rettet mod uddannelsens indhold og kommende beskæftigelse, og ikke mod kommunikationshandicappet alene.

Men det kræver en aktiv indsats og et specialpædagogisk overblik som langtfra er til stede omkring alle som faktisk har behov herfor. Og tilmed er det sådan at anvendelse af computerteknologi vil kunne støtte og stimulere den skriftsprogligt svage til bedre færdigheder på længere sigt, en mulighed som den hørehæmmede eller synshandicappede ikke har inden for rækkevidde.

Autoophuggerens fagre nye verden

For nylig mødte jeg på Brande Højskole en ung mand på 21 år fra Vendsyssel som på mange måder repræsenterer et lyslevende eksempel på ovennævnte betragtninger. Jeg kender ham fra tidligere i forbindelse med udredning af hans læsevanskeligheder under hans skolegang. Hans farfar, far og lillebror har tilsvarende skriftsproglige vanskeligheder. Han klarede sig med sine læsevanskeligheder i skolen, også ved at slå fra sig som han udtrykker det. Han var meget

glad for et to-årigt ophold på Nørbæk Efterskole[169]. Hans drøm er en mekanikeruddannelse for at kunne overtage sin fars autoophuggerfirma. Han er blevet henvist til Brande Højskole fra det lokale taleinstitut med henblik på at blive indført i og forsynet med computerstøtte til afhjælpning af sine skriftsproglige vanskeligheder.

Han ved meget om biler og bildele. Men nu er autoophuggerfirmaet tilsluttet et landsdækkende søgesystem, så når han skal finde en bestemt bildel til en kunde, kan han ikke bare gå ud og skrue den ud mere. Han skal først via tastatur og skærm finde frem til den ved hjælp af symboler. Og er det en nyere bilmodel, skal han have en bærbar computer med, fordi han først skal nulstille bilens elektroniske system, inden han kan skrue reservedelen ud, ellers vil den ikke kunne virke i en anden bil.

Den unge mand er et lyslevende eksempel på skismaet mellem *tingsarbejdere* og *symbolarbejdere*, som Mogens Hansen[170] herhjemme har formuleret sig om, nu blot med den udvikling at også tingsarbejdere må acceptere at blive tvunget til symbolarbejde. Man kan ikke som autoophugger i det aktuelle samfund nøjes men at udnytte sin viden om biler og deres indretning rent konkret, men man skal omkring anvendelse af symboler for at kunne klare det. Mekanikerfaget er ikke det eneste eksempel på hvordan symbolerne sniger sig ind og bliver bestemmende og styrende for arbejdsprocesser som førhen var klart tingslige og konkrete.

Fra farfar over far og to sønner er der i denne slægt sandsynligvis en art bygningsfejl eller senmodning hvad angår symbolbrug, og den unge mand er konfronteret med nogle krav som han ikke ved om han på længere sigt vil kunne klare. Selvom han kunne tjene flere penge ved at arbejde som ufaglært mekaniker, vælger han alligevel at uddanne sig som mekaniker, i håbet om at han med den uddannelse, og sin evne til at finde ud af tingene, alligevel eller på trods kan overtage og videreføre familieforetagendet.

Brande Højskole

Via min gamle læremester Jytte Jordal, og i samarbejde med hende stadigvæk, kommer jeg nu et par gange om året på Brande Højskole. Her møder jeg ganske unge mennesker fra 18-års alderen og opefter som for nylig har forladt den danske folkeskole med baggrund i langvarige skriftsproglige vanskeligheder. Jeg har gennem de seneste år mødt ca. 100 unge mennesker på højskolen som er en erhvervs- og uddannelsesrettet IT-højskole – især for ordblinde. Det har efterfølgende vist sig som en slags 'lakmusprøve' af det danske

[169] Efterskole for ordblinde i Himmerland.
[170] Hansen, Mogens: 1996.

skolesystem i relation til hvordan vi behandler elever som ikke lever op til standardnormerne for udvikling af skriftsproglige færdigheder. Og det er altså unge mennesker som for ganske nylig er gået ud af den folkeskole hvor vi for tiden påberåber os: at kunne tage udgangspunkt i *'det hele menneske'* med vægt på undervisning af *'elever med særlige behov'* i *'en rummelig skole'*. Sidst jeg var dernede undersøgte jeg 15 unge mennesker, hvoraf en udtrykte sig positivt om sin skolegang. *"Jeg ved godt hvad de andre siger, men jeg har altså haft en god skolegang"*. Og han havde ret i at ingen af de øvrige fjorten kunne sige noget tilsvarende om deres skolegang.

Jeg oplever at de unge menneskers udsagn falder i to grupperinger: enten så føler de sig fuldstændigt opgivet, når de ikke lever op til standardmålene for læsning, stavning og skrivning. Eller også udtrykker de fortvivlelse over at man ikke forstod at de ikke kunne tilegne sig disse færdigheder på det givne tidspunkt hvor det blev krævet af dem. Og de har følt sig kolossalt pressede gentagne gange af mislykkede læse- og stavekurser, hvor de ikke opnåede det skriftsproglige gennembrud som var sat dem i udsigt, hvis de selv ville yde en indsats. Pointen kan være at indsatsen ikke har været tilstrækkelig i sig selv, hvis forudsætningerne for at tilegne sig færdighederne ikke var tilstede, med det resultat at der er blevet gnavet i såvel selvtillid som motivation, således at behandlingen i stedet for at bringe en løsning med sig har forværret den samlede situation.

På Brande Højskole bliver der taget vare om eleven med en viden blandt personalet om at mange har haft en problematisk gang i den danske skole. Derfor er det f.eks. heller ikke ligegyldigt hvordan og af hvem de bliver undersøgt, fordi de også hvad den slags angår har dårlige erfaringer med det de har været udsat for og måden det er foregået på. På Brande Højskole kan de møde ligestillede, blive *'lappet sammen'*, og indført i computerteknologisk støtte med henblik på kommende uddannelse, erhverv og voksenliv. Ligeså negative langt hovedparten er i deres vurdering af deres skolegang, ligeså positive er de i deres vurdering om efterskoler og højskolen.

Ved en af undersøgelserne mødte jeg Helle på 20 år. Når jeg spurgte hende om hendes skolegang, så jeg en mørk skygge glide over hendes ansigt. Hun blev drillet og mobbet og følte sig meget alene. *"Lærerne troede jo ikke på at jeg kunne noget"*. Moren ønskede at få hende undersøgt, det blev hun, og derved blev hun karakteriseret som ordblind. Men specialundervisningen hjalp ikke. Efter 6. klasse kom hun to år på en anden skole, hvorefter hun kom på efterskole. Når man spørger hende hvordan det var, så går der et smil over hendes ansigt, samtidig med at hun siger: *"Mejlby var fedt"*[171]. Mit

[171] Mejlby Efterskole for ordblinde i Himmerland.

umiddelbare indtryk var at Hun virker lidt usikker og skræmt, men tør op da hun opdager at det ikke var farligt, og at nogen har tid til at lytte til hende. Hun formulerer sig flydende og relevant om sin situation. Hun vil gerne være pædagog, og mener selv at hun i dag læser flydende. Hun skal først nu for alvor til at bruge computer. I undersøgelsen konkluderer jeg: *"Helle har grundlæggende set behov få samling på sig selv og gendannet sit selvværd og sin selvtillid. I relation til fremtidig uddannelse har hun brug for at overføre sin læsning af skønlitterære tekster til mere fagligt betonede tekster af pædagogisk- og psykologisk indhold. Måske kan et nyt perspektiv og et stærkere personligt afsæt nu betyde fremgang også i staveaktiviteter. Og hun har tydeligvis brug for at udvikle sig til en mere habil tekstbehandlingsbruger med støtte fra ordbank og stavekontrol med henblik på fremtidig uddannelse og arbejde"*.

Samtalerne i form af interview og undersøgelse på højskolen har til formål at indkredse hvilke specialpædagogiske behov de har, og hvilke specialpædagogiske foranstaltninger man kan iværksætte integreret under deres højskoleophold. En del af eleverne har deres skriftsproglige vanskeligheder knyttet an til sociale- og hjemlige problemstillinger. Andre har som udgangspunkt klassiske ordblindeagtige problemstillinger med en god hjemlig baggrund og de skriftsproglige færdigheder som det altafgørende omdrejningspunkt. En tredje gruppe har været forsinkede hvad angår tale og sprog som børn, og på den baggrund har de været længere om at knække den skriftsproglige kode, derfor fremtræder de som funktionelle analfabeter med nogen, men ikke tilstrækkelig skriftsproglig kompetence

Man får som regel ikke noget let liv som skoleelev, når man kikser på en af de færdigheder som i skole og samfund tillægges så stor betydning som især det skriftsproglige gør det i dag. Og det er ikke nemt at være hverken forældre eller lærer for sådanne elever med de krav der stilles om målinger, indsats og løsninger. Men jeg betvivler ikke at eleverne på ærlig vis fortæller mig om deres situation, sådan som de så den og oplevede den. Og jeg er ikke i tvivl om at målet for en god skolegang, for en elev med besværliggjort tilegnelse af skriftsproglige færdigheder, må være at kunne møde op på senere uddannelser med selvværd og selvtillid intakt, parret med et realistisk forhold til egen formåen og kendskab til, og rådighed over relevante hjælpemidler bl.a. i form af computer m.v.

Bageren og internettet

Sådan nogle møder jeg heldigvis også i Brande. Sidst en ung fyr som var påbegyndt en uddannelse på teknisk skole til bager. Som såkaldt funktionel analfabet med nogen læsefærdighed og støtte fra computer og tekstbehandling, så klarede han sit fag til sine læreres tilfreds-

hed. Han havde allerede erfaring fra beskæftigelse i bagerier. Alligevel kom han til kort fordi man på teknisk skole ikke mente at hans skriftlige niveau i engelsk var tilstrækkeligt, og derfor foreslog man ham holde en pause i uddannelsen til bager for at tage på højskole og blive bedre kvalificeret til at bestå den skriftlige engelskprøve. Da han forhørte sig om årsagen til at man som bager absolut skulle kunne begå sig i engelsk stiløvelse også, fik han som svar: "*han jo kunne komme ud for at skulle finde engelsksprogede opskrifter på internettet*". Det vil altså sige at man fra uddannelsessystemets side er parat til at standse den unge mands uddannelsesforløb, tilsyneladende uden tanke om at give ham dispensation for det som også kunne anskues som en bagatel, men som for ham kan blive den uoverstigelige hindring der gør at han så måske aldrig får sig en uddannelse og bliver bager. Men han var dog ved godt mod, og trods alle uddannelsestekniske forhindringer indstillet på at vende tilbage til sin oplæring og uddannelse inden for bagerfaget.

Designerens historie

Anderledes forholdt det sig med en ung mand som jeg kom i kontakt med via en henvendelse fra den unge mands mor. Hun vidste at jeg igennem mange år havde rejst rundt og undersøgt børn, unge og voksne med skriftsproglige vanskeligheder. Aftalen blev at jeg besøgte hendes søn i hans lejlighed på Vesterbro i København. Han havde ikke gået på Brande Højskole, men det kunne han med sine folkeskoleoplevelser godt have haft behov for. Det viste sig på den ene side at han havde gået på en stor folkeskole i det centrale Aalborg, hvor han var blevet udskilt til en læseklasse allerede tidligt i skoleforløbet. Der havde man uforvarende satset på at undervise ham i de skriftsproglige færdigheder som det så viste sig at han ikke kunne tilegne sig på det tidspunkt. Derefter kom han tilbage til sin egen klasse det sidste par skoleår, men blev opfattet som en fiasko med fatale følger for hans selvværd.

Han kommer ud af en kreativ familie, og er blevet ansat i et tøjdesignerfirma. Her er han chefens betroede medarbejder omkring indkøb og farvevalg til de kreationer som skal bruges til den kommende årstids produktioner. Samtidig demonstrerede han i samtalens og undersøgelsens forløb noget som nærmest svarede til normale læse-, stave- og skrivefærdigheder, selvom han ganske vist kunne fremtræde som en uerfaren og usikker læser. Men han havde tilsyneladende haft så traumatiske forhold til sine skriftsproglige færdigheder at han knapt nok selv havde opdaget at han nu havde fået sig lært det. Han kunne fortælle hvordan han i butikken ved det klassiske gammeldags kasseapparat kunne have dage hvor han ikke kunne ramme de relevante taster for de beløb han regnede sig frem til, hvil-

ket også kan knyttes an til klassiske symbolvanskeligheder i forbindelse med alvorlige skriftsproglige vanskeligheder.

Pointen i hans historie er at han havde fundet sin rette hylde, chefen havde indset hans talent og kvaliteter, og nu var han på chefens anbefaling blevet optaget på den bedste designskole i Danmark. Men han turde ikke møde op på uddannelsen af frygt for den skriftsproglige byrde. Morens mening med at få mig til at undersøge ham, var den enkle at hun forventede at jeg kunne formå at samle ham op fagligt, og overbevise ham om at hans skriftsproglige vanskeligheder var gået over.

Det lykkedes ikke med det korte varsel der var til studiestart, men jeg har siden hørt at han er kommet ind på uddannelsen og klarer sig godt. For øvrigt var han en fremragende computerbruger og fremstillede sine kreationer ved hjælp af animeret computergrafik. Når han kan klare sig, så er det også på grund af støtte hjemmefra, og et særligt talent, samtidig med at han til sin tid også opnåede en anvendelig læse- og stavekompetence. Desværre må man tørt konstatere at skolen måske i misforstået iver for at lære ham at læse og stave på samme tid som alle andre, var lige ved at knække ham, men det lykkedes dog ikke helt.

Drømmen om at blive damefrisør og chauffør

I øvrigt er det såvel relevante som beskedne ønsker og forventninger de unge mennesker på Brande Højskole udtrykker om deres nærmeste fremtid. De vil ikke være designere eller børsmæglere alle sammen, så langt fra endda. En ung pige vil gerne være damefrisør, en anden vil gerne ansættes i et køkken og en ung mand drømmer om at køre en varebil osv. Men i stedet for at anvise dem et job, så tilbyder man dem læse- og stavekurser, stort set med de samme materialer og de samme metoder som efterhånden hænger dem ud af halsen fra folkeskolens specialundervisning. Situationen er ikke mindre kritisk derved at nogle af de job de gerne vil udfylde, for tiden sendes ud af landet til lavere løntakster, men det er som tidligere anført endnu ikke kommet så vidt at man sender disse unge mennesker bagefter jobbene. Problemet er bare at de ikke alle sammen uden videre kan *om*skoles eller *op*kvalificeres til mere bogligt funderet arbejde, selvom det synes at være politikernes og uddannelsesplanlæggernes eneste og temmelig rigide løsningsforslag.

Når man er blevet jurist og offentlig anklager

For en del år siden, mens jeg havde orlov fra mit arbejde for at skrive en større afhandling, blev jeg kontaktet af en privatpraktiserende psykolog. Hun bad mig undersøge en 35-årig kvinde hun havde i terapi. Kvinden var jurist og havde fået psykiske problemer i forbin-

delse med sit arbejde. Nu havde psykologen fået den tanke at problemerne også kunne skyldes reminiscenser af ordblindhed eller dysleksi. Af hendes forhistorie fremgik det at hun selv var ud af en velstående familie, at hun havde en bror som var svært ordblind og direktør for et større firma med god sekretærhjælp, mens hun selv altid havde klaret sig på privatskolen uden specialpædagogisk intervention. Hun følger familietraditionen og kæmper sig igennem en studentereksamen, og hun vil gerne læse sociologi, men bliver skræmt over pensum og den skriftsproglige byrde på dette studium. Derfor vælger hun jura hvor hun kan fortsætte sin hidtidige læsestrategi om at læse omhyggeligt og langsomt for at lære det meste udenad.

Hun bliver cand. jur. og får ansættelse i et sagførerfirma med god sekretærbistand. Hun klarer sig rigtig godt, fordi hun oftest kan afvikle forretningerne via telefon. Hun klarer sig så godt at hun forsætter ad karriererangstigen og bliver offentlig anklager. Her møder jeg hende så første gang, og vi indkredser reminiscenserne af to temaer: et *rytmisk-sekventielt tema* og et *kodetema*[172]. Dem bruger vi som nøgler til en forståelse af den dysleksi som har besværet hendes skolegang og nu begynder at klemme hende arbejdsmæssigt. Hun har nu kun i begrænset omfang adgang til sekretærbistand, samtidig med at hun skal udfærdige anklageskrifter i juridisk uangribeligt fagsprog og læse dem op i retten.

I undersøgelsen, som former sig som en vekselvirkning mellem interview og egentlig undersøgelse, mærker hun af sig selv at hun har det svært med eftertegning af sekventielle mønsterfigurer, hun kommer til at snuble artikulatorisk over særligt vanskelige ord i udtalemæssig sammenhæng. Hun afslører sig også med fejludtaler i oplæsning og læser Christensen for Christiansen eller omvendt, alt sammen noget som diskret kan henføres til rytmisk-sekventielle vanskeligheder. Hun er fortsat usikker på højre- og venstreangivelser, hun misopfatter tal og skriver i flæng 18 eller 81 osv. I en højtlæsningsaktivitet begår hun flere fejludtaler, men bliver først opmærksom på det, da jeg læser teksten op for hende med gengivelse af hendes egne fejllæsninger. Undervejs i undersøgelsen bliver hun på den ene side helt lettet da hun sammen med mig opdager at der er tale om dysleksi eller skriftsproglige vanskeligheder, fordi det så ikke kun er noget rent psykiske, eller at det psykiske i hvert fald kan få et navn eller en form for årsag. Vi afslutter undersøgelsen med at hun får nedskrevet nogle forslag om kursus i studieteknik og hurtiglæsning samt anvendelse af diktafon og computer.

[172] Maul, John: 2000a.

Et par år senere genundersøger jeg hende på et tidspunkt hvor hun er steget endnu et trin på karrierestigen og arbejder i landsretten som anklager, og nu helt uden sekretærbistand, samtidig med øgede krav om en juridisk kancellistil. Vi snakker det hele igennem igen, og jeg bebrejder hende at hun ikke at er kommet i gang med at anvende computer og tekstbehandling. Til gengæld præsenteret hun mig for sit ultimative løsningsforslag for at kunne vedblive med at få sine ambitioner i sit arbejdsliv opfyldt. Hun er gået på nedsat tid til nedsat løn og skal derfor nå færre sager end kollegerne, men hun bruger så alligevel fuld til på at nå det. For hende betyder det ikke noget økonomisk, og det er så hendes måde at kompensere sine skriftsproglige vanskeligheder på. Det er hendes valg, for hun er en voksen indflydelsesrig samfundsborger, og bestemt ikke fra restgruppen eller en af de svage.

Derfor er hendes historie interessant. Hun har læst sig til kandidatniveau i det danske uddannelsessystem, hun er en notorisk fagligt dygtig jurist, når bare hun kunne blive fri for at læse for meget højt i retten eller formulere sig for meget i anklageskrifter. Hendes dømmekraft fejler ikke noget, den er tværtimod på et væsentligt højere niveau end gennemsnitsdanskerens. Alligevel er hun ikke kommet over sine skriftsproglige vanskeligheder, og vi kan legende let fremprovokere dem i en undersøgelse, da hun er midt i 30'erne. Tænk sig hvis hun havde fået at vide at hun først skulle have lært sig at stave korrekt førend hun kunne blive optaget på jurastudiet, eller tænk sig om de havde staveprøver som kriterium for at kunne blive offentlig anklager. De har slet ikke fantasi til at forestille sig at nogen som bestrider sådan et job kunne have den slags vanskeligheder.

Og da de først har lukket hende ind viser hun sådanne kvalifikationer at hun fortsætter fra byretten til landsretten. Og så indeholder hun endda i sin historie det tragiske paradoks at hun ikke engang er kommet i gang med at anvende computer og tekstbehandling. Men tænk sig om man i forbindelse med nogle af de skriftsprogligt svage Brandeelever startede med at tilbyde dem et relevant job, og samtidig forsøgte at sikre sig at de havde tilstrækkeligt med almindeligt forekommende computerstøtte, sådan at de faktisk kunne klare sig og på længere sigt bliver bedre skriftsprogligt. Så kunne det være man kunne få lov at opleve helt anderledes motiverede og engagerede unge mennesker, også hvad angår de svagheder som man så forfærdeligt gerne vil insistere på at træne dem i.

På vej til teknisk skole

Men også blandt de såkaldt svage kan man opleve styrke. For ganske nylig undersøgte jeg for Taleinstituttet i Aalborg en 16-årig ung mand i Han Herred. Han går nu i 9. klasse og har alle sine timer i

specialklasse. Han læser på ca. 3. klasses niveau og staver på 4.-5. klassetrin. Mit indtryk af opgavens karakter forinden, var at jeg skulle ud og undersøge en generelt svag elev i en specialklasse med læsevanskeligheder, hvilket dog ikke passede med de konkrete oplysninger fra en Dansk Evneprøve som viste normal begavelse. Allerede ved mødet med ham, og bekræftet af undersøgelsesforløbet, får jeg vendt mit forhåndsindtryk fuldstændigt på hovedet. Jeg undrer mig efterfølgende over hvorfor netop han skulle gå så mange år i en primærkommunal specialklasse. Den lokale forklaring lyder på at der desværre ikke var andre relevante muligheder, og at han havde behov for den tryghed som den lille gruppe kunne give ham.

Dagens neuropsykologisk orienterede undersøgelse af forudsætninger for skriftsproglige færdigheder bekræfter psykologens tilsvarende undersøgelse af intelligensmæssige forudsætninger. Bo er en begavet og kognitivt set velfunderet ung mand med en god og konstruktiv indstilling til læring og uddannelse. Der er stort set ikke nogen iagttagelige svigt i hans forudsætninger for at lære sig at læse og stave. Kun den forsinkede finmotoriske bevægelsesmelodi ved eftertegning af mønstre fremtræder som et tydeligt signal. Og det kan sammen med psykologens bemærkning om den tidligere svage auditive hukommelsesspændvidde, samt bl.a. Bos langsomme indlæring af tabeller, udgøre et velkendt mønster som - på baggrund af morens og søsterens skriftsproglige vanskeligheder - kan pege i retning af en eller anden grad af arveligt betinget dysleksi eller ordblindhed.

I min konklusion hæfter jeg mig ved han i dag fremtræder som en habil læsebegynder med en vis anvendelig læse- og stavefærdighed med udviklingsmuligheder i. Men i relation til kommende uddannelse på teknisk skole læser og staver han på et niveau som kræver teknologisk støtte i form af IKT, både som læseprotese med syntetisk tale for kortere tekststykker og tekstbehandling med stavekontrol og bogstaverne præfabrikerede på tastaturet. Med den støtte vil han som enhver anden kommunikationshæmmet elev, på syn, hørelse eller skriftsprog kunne klare sig nogenlunde på lige fod med sine kammerater. Men uden anvendelig IKT, vil han være lige så svært stillet som den hørehæmmede uden sine høreapparater.

Og der har på det seneste kunnet konstateres glædelige fremskridt på det skriftsproglige område. Han har nu en så anvendelig stavekompetence at computerens stavekontrol for alvor får noget at gætte ud fra, og derfor kan præsentere ham for relevante forslag til at rette de fejl, han kommer til at lave. Når bogstaverne er præfabrikerede på tastaturet, vil han kunne frigøre noget af den energi, han ellers ville bruge på selv at skulle skrive bogstaverne, og han vil bedre kunne koncentrere sig om selve staveprocessen. Når han

anvender scanning og oplæsning via syntetisk tale, så får han i oplæsningen mulighed for at blive sprogligt stimuleret med skriftsproglige udtryk, skriftsproglige vendinger, nye ord og begreber samt adgang til den viden de andre selv læser sig til.

Møder han på sin kommende uddannelse forståelse for sin kommunikationssituation som indebærer: at han ikke selv hverken kan læse eller udtrykke sig skriftsprogligt uden IKT-støtte, at han har brug for konstruktiv tilrettevisning og hjælp hertil, samtidig med at man så stiller samme krav til ham som de andre i alle mulige andre sammenhænge, så vil uddannelsen også kunne blive et godt forløb for ham. Og på længere sigt vil hans egen læse-, stave- og skrivefærdighed tilmed kunne udvikles betragteligt. Men det forudsætter at han selv både læser og formulerer sig skriftligt og udnytter computerens støttende muligheder.

Ved det afsluttende møde med faren, den unge mand, talepædagogen, læreren og specialundervisningskonsulenter, der afsløres det at far og søn allerede har været på den tekniske skole hvor han skal starte umiddelbart efter sommerferien. Det er aftalt at man der vil forsyne ham med relevant udstyr og i øvrigt medtænke hans skriftsproglige vanskeligheder i forbindelse med tilrettelæggelsen af undervisningen, akkurat på samme måde som hvis man havde optaget en hørehæmmet elev. Derhjemme er det for øvrigt sønnen som hjælper faren med computertekniske problemer i det daglige. Om alt går vel ender denne unge mand ikke i et sort hul, for selv blandt de såkaldte svage er der en styrke og et livsmod, som visse, for ikke at sige mange højtuddannede åbenbart har svært ved at forestille sig eller fatte.

Værdi eller værdighed

Som Niels Hausgaard synger på sin CD[173]: *"Betalingsbalancen er snart rettet op, og kronekursen er helt i top. Så nu kan enhver forstå, at Egon ikke kan betale sig. Egon er klar til at løfte i flok, men du godeste Gud, det er jo slet ikke nok. Egon er snart en og tyve år. De sagde i TV-avisen i går at sådan nogen som Egon, de kan egentlig ikke betale sig. De sagde det måske ikke lige på den måde, men summa summarum, det var det, de sagde, at renten taget i betragtning, så kan Egon ikke betale sig*".

I det aktuelle samfund med dets fokusering på det enkelte individ frem for fællesskab og konkurrence frem for samarbejde, der bliver det menneskets værdi frem for dets værdighed som bliver sat i centrum. Der er mange tegn i tiden på at vi er på vej mod en ren materialisme som i den grad kommer til at dominere vores værdiforestillinger, og dermed true menneskets kerne af sammensathed, kompleksitet og helhed. I stedet bliver eleverne genstandsgjorte som

[173] Hausgaard, Niels: Flyv så!, 2006

enkeltindivider. De kan så kvantificeres med test og evalueringer, og de får kun værdi hvis de kan bidrage til overskudsmaksimering i form af bruttonationalprodukt. I Information[174] anmeldes en tysk antologi[175] med ordene: *"At den tiltagende økonomisering af vores samfund i stigende grad fører til en konfrontation med vores etiske værdier, burde være åbenlys for enhver. Menneskets værdi er langt fra ensbetydende med menneskets værdighed, ja markedets reduktion af den enkelte til et led i produktionskæden synes netop at true, hvad der er menneskets kerne, nemlig dets sammensathed, kompleksitet og helhed"*.

Vi er ved at få et samfund som er til for økonomien, i stedet for økonomier som er til for samfundet, skriver den svenske journalist Göran Rosenberg[176]. I stedet for værdi og værdighed skriver han om profit og pligt og advarer imod at indrette institutioner hvor det kun drejer sig om at placere kapital effektivt med højeste afkast for øje, fordi børnehaver, skoler og plejehjem ikke kan fungere uden pligt baseret på moralsk forpligtelse i form af professionel etik og høje idealer. I dag taler man ikke mere om pligt, men derimod om konkurrence, effektivitet, mangfoldighed, frihed, rentabilitet og kundestyring. Bag de tilforladelige ord gemmer sig en genstandsgørelse af mennesket. *"Et menneske som har brug for vores hjælp, styrker vores evne til at hjælpe, ud af den eksistentielle svagheds fællesskab fødes sympatien og empatien. Således forandres vores relation til den anden fra beregning til ansvar, fra byttehandel til gave. Fra transaktion til grænseløs relation over tid og rum"*[177], skriver Göran Rosenberg, og fortsætter: *"Kunsten at leve som menneske, vil tragedien sige, er ikke at vinde (det kan man ikke), men at kæmpe godt"*[178].

Og jeg kender mange skriftsprogligt svage, eller andre fra det vi kalder restgruppen, som både kæmper godt og lever et godt liv, alt imens mange af de professionelle kun har blik for deres skavanker eller defekter. Deraf ser man at der ikke altid kommer noget godt ud af hverken megen uddannelse eller skoling. Det hele kommer også an på hvem du i forvejen var inden du startede på uddannelsen. *Uddannelse er en fantastisk ting, men det der virkelig er værd at vide, kan man ikke lære ved uddannelse*[179]. Uden evne til at inkarnere erfaring i teori og udvise talent for dømmekraft ender man som den evige novice i specialpædagogikken.

[174] Information weekend fredag den 9/6 side 27, 2006.

[175] Liessmann, Konrad: Der Wert des Menschen – An den Grenzen des Humanen, München: Zsolnay Verlag, 2006.

[176] Rosenberg, Göran: 2005.

[177] Rosenberg: side 109, 2006.

[178] Rosenberg: side 158, 2006.

[179] Oscar Wilde: "Education is an admirable thing, but it is well to remember from time to time that nothing that is worth knowing can be taught", fra Steven Pinker: The Language Instinct, s. 18, London: Penguin Books, 1994.

Efterord

Forløberen for den moderne specialpædagogik og specialundervisning kaldes også med et kærligt udtryk for guvernantemetoden. Udtrykket guvernante kommer af at styre og regere, og i denne sammenhæng som opdrager eller privatlærerinde af hjemmeunderviste børn. I begyndelsen hos det selvbevidste borgerskab som i Europa og Amerika for alvor fik øjnene op for uddannelsens betydning for den næste generation. Senere blev den overført som en individuelt baseret undervisningsmetode i specialundervisningen styret med fast og kærlig kvindelig hånd.

Som en eksemplificering af dette tidlige og stærke element i dansk specialpædagogik og specialundervisning kan jeg nævne: *Sofie Rifbjerg* og de udviklingshæmmede hjælpeskolebørn, *Sofie Madsen* og børn med gennemgribende udviklingsforstyrrelser i form af autisme, *Britta Holle* og børn med motoriske udviklingsforstyrrelser, *Tove Krogh* og børn med læsevanskeligheder og endelig *Jytte Jordal* og børn med tale- og sprogvanskeligheder. Fem store damer i dansk specialpædagogik - ikke nødvendigvis guvernanter alle sammen - men de var alle kvinder og både betydningsfulde og magtfulde inden for hver deres felt.

Og der er fremdeles gode muligheder for at opleve markante kvinder inden for specialpædagogikken også i fremtiden. Når man ser på kønsfordelingen på de specialpædagogiske efter- og videreuddannelseshold rundt omkring i landet, så er der en markant overrepræsentation af kvinder. Men det må give stof til eftertanke at hovedparten af eleverne som disse kvinder møder i specialpædagogikken er drenge. Selv bliver jeg så opmuntret hver gang jeg ser en mandlig lærer eller pædagog vove sig ind i specialpædagogikkens faglige univers. Også fordi jeg forestiller mig at mange drenge i specialpædagogikken har brug for et mandligt islæt, også som mod- og medspil til det kvindelige.

I sidste fjerdedel af det 20. århundrede har der i USA og England været heftige faglige debatter om læsepædagogiske indfaldsvinkler om hvorvidt helords- eller stavemetoden nu var den bedst anvendelige inden for specialpædagogikken. Debatten har været tilsvarende heftig i Sverige. I Danmark har vi siden begyndelsen 1980'erne oplevet en opsplitning af synspunkter inden for såvel læsepædagogik som specialundervisning i læsning, med en majoritet omkring *den færdighedsprægede skole* og en minoritet omkring *den kommu-*

nikative skole. Fra den første gruppe kan nævnes: *Carsten Elbro, Jørgen Frost, Elisabeth Arnbak* og *Dorthe Klint Petersen* med flere. Fra den anden gruppe tilsvarende: *Jytte Jordal, Steen Larsen, Erik Håkonsson* og *Kjeld Kjertmann* m.fl. En anden forskel på de to grupper, er at alle fra den kommunikative skole er gået på pension, mens alle fra den færdighedsprægede skole stadigvæk er aktive og produktive.

Men det som er interessant, og som synes at binde sammen på tværs af faglige- og metodiske meningsforskelle, er at man indimellem kan høre repræsentanter fra begge grupper understrege lærerpersonlighedens store betydning for samspillet mellem lærer og elev. Det er min egen personlige erfaring, fra tusindvis af undersøgelser og vejledningssituationer i samspil med forældre, elev og lærere med flere, at der hvor der har været en interesseret lærer med et vist mål af personlig udstråling og ægte positiv interesse for den konkrete elev, der er problemerne blevet tacklet på en konstruktiv og professionel måde. Og uden at jeg har ført nogen form for statistik herover, også med de bedste eller gode resultater til følge. Hvis læreren interesserer sig for sin elev og de skriftsproglige vanskeligheder vedkommende er løbet ind i, synes det som om læreren har en faglig nysgerrig og motivation for at sætte sig ind de faglige- og metodiske forhold, og i jo højere grad kan læreren indtænke mulige nye tiltag i sin egen undervisningsform og tænke selvstændigt omkring det kommende forløb og de muligheder der foreligger for fremskridt og for at kompensere via IKT.

Omvendt bliver jeg altid meget bekymret når jeg fornemmer den voksne professionelles uvilje mod eleven, utilfredshed med de resultater som hidtil er opnået, og et ikke undertrykt ubehag ved det besvær eleverne udøver på sine omgivelser med sine vanskeligheder. Det er typisk i sådanne sammenhænge at jeg bliver spurgt i detaljer om hvordan, med hvad og hvor længe ad gangen der skal trænes med eller undervises i bestemte aktiviteter. Det sidstnævnte bekymrer mig altid, fordi jeg forventer af uddannede lærere eller pædagoger: at de er i stand til at tage stilling til sådanne forhold ud fra deres egen personlighed og faglige grunduddannelsesniveau.

Sådan ville en myndig og indflydelsesrig guvernante aldrig optræde, og heraf kan man stadigvæk lære noget af deres fordums styrke inden for specialpædagogikken. Måske har vi i forbindelse med bl.a. det danske læsehysteri, og afmagtsfølelsen over for de åbenbart mange børn som ikke lærer sig at læse efter de for tiden bureaukratisk udstukne normer, fået en særlig grædekonekultur hvor enkeltstående børns langsommelige tilgang til skriftsproglige færdigheder, udløser bekymrede miner og blikke som udveksles med forældrenes tilsvarende bekymring for om netop at deres barn svig-

ter pædagogikken, skolens renommé i international sammenligning, og barnets egne muligheder for succes gennem boglighed og uddannelse. Guvernanten hører fortiden til, og der er ikke brug for grædekoner i specialpædagogikken som med bekymrede miner fokuserer på og forstærker det som eleven ikke magter. Der er tværtimod brug for modige lærere og pædagoger som tør se problemerne i øjnene og beskrive dem fagligt professionelt, samtidig med at de på realistisk vis kan forestille sig og tro på at det kan blive endog meget bedre med tiden for den pågældende elev.

I opgavesammenhænge på specialpædagogisk efter- og videreuddannelse oplever jeg to modsatrettede tendenser som indfaldsvinkel til de specialpædagogiske problemstillinger som de studerende sætter sig for at analysere og besvare. Jeg må på den ene side som vejleder forholde mig til studerende som næsten ureflekteret tager systemets parti i form af den Pædagogisk-Psykologiske Rådgivnings-, specialinstitutionens-, eller specialklassens rammer og betingelser for givne. Og jeg må på den anden side forholde mig til studerende, som enten selv er pårørende til eleven eller agerer som om de udelukkende var pårørende. Den første gruppe kommer meget let til at fremstille omstændighederne og systemet som noget der hverken kan eller skal ændres ved, næsten som om det var uantasteligt og ufejlbarligt. Den anden gruppe kommer ofte til at fremstå forurettede med overvejende emotionelt begrundede bebrejdelser over for systemet, netop typisk når man som pårørende er så dybt følelsesmæssigt og personligt engageret i en problemstilling at man ikke også kan overskue den mere kognitivt og begrebsmæssige. Ingen af de to indfaldsvinkler i deres rendyrkede former er i sig selv værd at stræbe efter, men fører hver på sin måde specialpædagogikken af sporet.

Det der er brug for er - tværtimod som tidligere nævnt - mod og fornuft som også er en kombination af følelse og fornuft. Vi skal gøre os fri af overtro og religiøse dogmer, men acceptere at vi er i verden med vores uudgrundelige krop med dens tavse forudsætninger som er slynget sammen på et kognitivt og bevidst niveau med mulighed for at dele tanker og viden med omgivelserne i sprog og kommunikation. Vi skal turde stole på vores egen forstand, og det også må indbefatte at vi har selvindsigt nok til at kende til vor egen forstands aktuelle begrænsninger, og hvornår vi har behov for at medinddrage andre og mere vidende personer inden for det givet felt. Vi skal udøve common sense eller dømmekraft hvori vi netop sammensmelter den forudgivne fornemmelse eller følelse med en kognitiv og begrebsmæssig tankegang som vi til dels er i stand til at gøre rede for i tale og sprog, men som ikke altid kan udformes i en fuldstændig objektiv og standardiseret form.

Igen er vi konfronteret med et uløseligt dilemma. Hvis vi udelukkende går logisk og rationelt til værks, så risikerer vi at komme til at borttænke væsentlige tilstødende biomstændigheder med alvorlige følger for beslutningsgrundlaget og beslutningen. Hvis ekspertviden på denne måde udøves løsrevet fra en større sammenhæng, får den fra dømmekraftens perspektiv ligefrem karakter af uvidenhed eller dumhed. Hvis vi omvendt med indlevelsesevne medinddrager det som ikke kan integreres fuldstændigt i strukturer og systemer i form af sagens særlige biomstændigheder, så presses vi til at handle uden at kende til hver eneste detalje. Det forudsætter respekt for kompleksitet, og det presser os til sans for hovedsagen.

Det er ikke bare noget vi kan læse os til eller lære gennem uddannelse, men snarere noget som det gennem handling tager år at praktisere og lære sig. Som uddannet lærer har jeg gennem årene mødt mange talentfulde pædagogiske medhjælpere som oftest blev motiveret til at tage en uddannelse for at dygtiggøre sig og for at få papir på det som de allerede havde talent for. I specialpædagogikken er man først og fremmest en person, så får man en uddannelse og et certifikat på at man også formelt set er kvalificeret, og så gælder det om efterfølgende at integrere personlighed og faglighed i de erfaringer man gør sig inden for de felter, eller det særlige felt man så kommer til at agere specialpædagogisk i.

I livsfilosofien starter man som et *mig*-menneske[180], udvikler sig til et *jeg*-menneske, og med tiden ender man i praksis med at kunne blive *sig selv* som en sammensmeltning af mig'ets følelsesmæssige egoisme og jeg'ets kognitive viljestyrke. Det er en sammensmeltning i en og samme person af følelse og tanke, fornemmelse og vilje, intuition og rationalitet. I et Kant'sk perspektiv skal du turde stole på din egen forstand, kunne sætte dig i ethvert andet menneskes sted og hvile i dig selv, sådan at du ikke løber hovedløst af sted efter den seneste præsenterede evidensbaserede metode som faldbydes og lovprises her og nu.

Man vælger næppe at blive lærer eller pædagog inden for specialpædagogikken for at tjene mange penge, og man får ikke nødvendigvis høj faglig status uden for sit eget fag. Til gengæld kan specialpædagogen i Mattæus - kapitel 25, vers 31 – 46 - læse om verdensdommen i bjergprædiken, og der finde trøst i muligheden for i det mindste at få sin løn i det hinsides, hvis man vel at mærke kan leve op til tekstens fordringer om hvordan den gode specialpædagog bør agere. Og hvordan man skal agere, det står der også for dem som skal tage riget i arv i det hinsides: *"For jeg var sulten, og I gav mig noget at spise, jeg var tørstig, I gav mig noget at drikke, jeg var*

[180] Pahuus, Mogens: 1998.

fremmed, og I tog imod mig, jeg var nøgen, og I gav mig tøj, jeg var syg, og I to jer af mig, jeg var i fængsel, og I besøgte mig". Så enkelt eller svært er det!

Men hvis vi bare tager os af hinanden eller de svage, får de så også lært noget? Om det skriver min gamle seminarielærer, Niels Holck[181]: *"Skal børnene da ikke lære noget, dvs. tilegne sig konkret viden? Jo naturligvis. Endda megen viden. Og de skal præstere noget. Uden at gå til yderligheder har børn det godt med at præstere noget. At lave et stykke arbejde og blive anerkendt herfor. Så vidt så godt. Men i den standende debat om læreruddannelse og folkeskole er det, som om faglig viden og livskvalitet udelukker hinanden"*. Men det er selvfølgelig noget vrøvl, fortsætter Niels Holck og citerer i den sammenhæng Christen Kold: *"En sand og virkelig undervisning, som den bør meddeles i en børneskole, er en sådan, der kan tale til den, der undervises, fordi han føler noget tilsvarende i sit indre; en undervisning, som ikke fordrer regnskab for og bekendelse om andet end hvad vedkommende har tilegnet sig som forstandens og hjertets ejendom; en undervisning, som altså retter sig mod det indre og lader det ydre dannes deraf; en undervisning endelig, som det fra lærerens side er en hjertesag og hans livs opgave at meddele"*[182].

Og det fører direkte videre til den autencitet som professor Per Fibæk Laursen omtalte i sin tiltrædelsesforelæsning[183] på Danmarks Pædagogiske Universitet i 2003. Her kommer han ind på lærergerningen som et kald og taler om den autentiske lærer. Han sammenligner autencitet med spontanitet og nærvær, og antyder forskellen mellem novicen og den autentiske, sådan at novicen er nervøst optaget af sig selv og sin egen virkning på andre, mens den erfarne og autentiske underviser er i stand til at flytte opmærksomheden til undervisningens indhold og elevernes forhold til indholdet. Men der er ikke stor prestige indlejret i lærer- eller pædagogerhvervet i dag, og da slet ikke set ud fra økonomiske målestokke. Og samtidig er det heller ikke altid let at få hverken forståelse eller anerkendelse for involvering i specialpædagogiske aktiviteter med de svage elever.

Hvordan eleverne i sig selv skal vurderes og bedømmes allerede på det jordiske plan, og hvordan det skal gå for sig fremgår af fortællingen om arbejderne i vingården, hvis ejer flere gange i løbet af dagen sendte sin forvalter ned på torvet for at engagere nogle af de ledige, hvoraf nogle så påbegyndte deres arbejde i den tidlige morgensol, andre i middagsheden og de sidste ud på eftermiddagen. Da

[181] Holck, Niels: Lærerpersonligheden i Undervisningsministeriets tidsskrift: Uddannelse, et temanummer om naturvidenskab i uddannelserne, januar 1996.
[182] Kold, Christen: Om børneskolen, side 15, udgivet af Friskolebladet, 1986.
[183] En forkortet udgave i Politikens kronik lørdag den 12. april 2003.

de skulle aflønnes fik de sidstankomne fra om eftermiddagen en dinar, dem der var begyndt ved middagstid fik en dinar, hvorefter de der havde arbejdet i deres ansigts sved hele den udslagne dag begyndte at knurre over den dinar de også fik tildelt for deres arbejde, og som var aftalt på forhånd. Det følger ikke markedets logik og den moderne samfundsordens krav, men er snarere en logik til inspiration for specialpædagogikken, og den er ikke altid nem at forklare, men kan måske forstås nogenlunde sådan her: har du gjort dig umage, og på baggrund af dine særlige forudsætninger ydet dit bedste, så får også du din velfortjente løn, ligesom alle de andre får for en tilsvarende indsats. *"Sådan skal de sidste blive de første og de første de sidste"*[184]. I specialpædagogikken er den menneskelige relation helt central, men vi kommer ikke uden om også at skulle medinddrage menneskeretlige- og politisk-økonomiske aspekter.

[184] Mattæus kapitel 20 vers 2 – 16.

Anvendt litteratur

Mogens Blæhr m.fl.:
Fra Marginalisering til deltagelse, Århus: Systime, 2004.

Clausen, Hans og Birgit Kirkebæk:
Hvad er specialpædagogik? i Specialpædagogik nr. 6, side 448 – 454, 1996.

Collin, Finn og Simo Køppe (red.):
Humanistisk Videnskabsteori, København: www.dr.dk/multimedie, 2003.

Christensen, Anne-Lise:
Lurias neuropsykologiske undersøgelse, en engelsksproget tekst, en dansksproget manual og en materialekasse, København: Dansk Psykologisk Forlag, 1975.

Danielsen, Eric:
Vygotsky, psykologiens Mozart, København: Dansk Psykologisk Forlag, 1996.

Favrholdt, David:
Fysik, bevidsthed og liv – studier i Niels Bohrs filosofi, Odense Universitetsforlag, 1994.

Egelund, Niels:
Undersøgelse af specialundervisningen i Danmark – en kvantitativ og kvalitativ redegørelse for situationen på 20.1 området, København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 2002.

Egelund, Niels og Ivar Bak (red.):
Specialundervisningens nye vilkår, Vejle: Kroghs forlag, 2006.

Elbek, Alice og Jytte Jordal.
På elevens betingelser, København: Berlingske Forlag, 1980.

Kjeld Fredens:
Mennesket i hjernen – en grundbog i neuropædagogik, Århus: Systime, 2004.

Fredens, Kjeld:
Mennesket i Hjernen, i Kognition & Pædagogik, København: Dansk Psykologisk Forlag, nr. 58, side 54 – 67, 2005.

Gadamer, Hans Georg:
Teoriens lovprisning, Århus: Systimes Studieserie, 2000.

Gadamer, Hans-Georg:
Sandhed og metode, grundtræk af en filosofisk hermeneutik, Århus: Systime, 2004.

Gade, Anders:
Hjerneprocesser – kognition og neurovidenskab, København: Frydenlund, 1997.

Gjørup, Ivar:
Den sjette sans – Sprog, skrift og liv gennem tre årtusinder, København: Spektrum, 2000.

Goldberg, Elkhohon:
Visdommens paradoks – sådan bliver du mentalt stærkere med alderen, København: Dansk Psykologisk Forlag, 2005.

Goode, David:
I en verden uden ord, Århus: Systime, 2001.

Hansen, Erik Jørgen:
En generation blev voksen, Den første velfærdsgeneration, København: Socialforskningsinstituttet, rapport 95:8, 1995.

Hansen, Finn Thorbjørn:
Det filosofiske liv, København: Gyldendal, 2002.

Hansen, Mogens:
Tilbageblik og perspektiver på 20 års specialundervisning – om undervisning af dem der sidder yderst på bænken i tidsskriftet Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, Dansk Psykologisk Forlag, nr. 5, side 437 – 453, 1996.

Hart, Susan:
Hjerne, samhørighed, personlighed – Introduktion til neuroaffektiv udvikling, København: Hans Reitzels Forlag, 2006.

Hoffmeyer; Jesper:
En snegl på vejen – Betydningens naturhistorie, København: Rosinante OMverden, 1993.

Holle, Britta:
Normale og retarderede børns motoriske udvikling, København: Munksgaard, 1976.

Holst, Jesper m.fl. (red.):
Specialpædagogik i en brydningstid, Århus: Systime, 2000.

Holmgaard, Aase:
Hvorfor spørge eleverne? i Læsepædagogen, nr. 5, side 4 –7, 2004a.

Holmgaard, Aase:
Hvordan blev inklusion til rummelighed? Dansk Psykologisk Forlag: PPR-bladet, side 154 – 161, 41. årgang, nr. 2, april 2004b.

Husted, Jørgen:
Wittgenstein, København: Centrum, 2000.

Høeg, Peter:
De måske egnede, København: Munksgaard Rosinante, 1993.

Jordal, Jytte og Marchen Møller:
Luria Studier – Forstyrrelser, Genopbygning af sprog, genudgivet i Herning på Special Pædagogisk Forlag i 2003.

Kirkeby, Ole Fogh:
Verden, ord og tanke, om sprogfilosofi og fænomenologi, København: Handelshøjskolens Forlag, 1994.

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

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

Kirkebæk, Birgit:
Fra før til nu: Speciallærerens udfordringer efter strukturreformen 2007 i tidsskriftet Specialpædagogik, side 2 – 8, nr. 4, 2006.

Kold, Christen:
Om børneskolen, udgivet af Friskolebladet/Dansk Friskoleforening, Fåborg: 2. udgave (1986), 8. oplag, 1995.

Korkman, Marit:
A Proposed Neuropsychological Test Battery for Young Developmentally Disabled Children, Theory and Evaluation, doktordisputats, Helsinki: 1988.

Korkman, Marit:
Nepsy – neuropsykologisk undersøgelse fra 4-7 år, København: Dansk Psykologisk Forlag, 1994.

Kruuse, Emil:
Skoleforløbet for børn med lav fødselsvægt, København: Dansk Psykologisk Forlag, Den blå serie nr. 9, 1984.

Langager, Søren:
Specialpædagogik, Specialundervisning og Socialpædagogik, side 44 – 52 i Specialpædagogik, nr. 1, 1997.

Larsen, Steen og Paul Parlenvi:
Børns liv og læsning, København: Gyldendal, 1983.

Laursen, Per Fibæk:
Gardner revurderet i Unge Pædagoger side 1 – 13, nr. 4, 2001.

Lauritzen, Gertrud Quist og John Maul:
Screening af motorik og motorisk perception, Herning: Special-pædagogisk forlag, 1984.

Lorentzen, Per:
Fra tilskuer til deltaker, samhandling og kommunikasjon med voksne utviklingshemmede, Oslo: Universitetsforlaget, 2003.

Lorentzen, Per:
Slik som man ser noen – faglighed og etikk i arbejd med udviklingshemmede, Oslo: Universitetsforlaget, 2006.

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

Luria, A.R.:
En splintret verden – en hjerneskade og dens følger, København: Nyt Nordisk Forlag, 1973.

Luria, A.R.:
Hjernen En introduktion til neuropsykologien, København: Nyt Nordisk Forlag, 1975a.

Luria, A.R.:
En ikonisk hukommelse, København: Nyt Nordisk Forlag, 1975b.

Løgstrup, K.E.:
Vidde og prægnans, København: Gyldendal, 1976.

Maul, John og Tom Svendsen:
En troldsplint i øjet – om en motorisk skade og dens følger, København: Gyldendal, 1988.

Maul, John:
Studier i læsevanskeligheder og rytmisering, et rytmisk-sekventielt tema i dysleksi, Aalborg: Danmarks Lærerhøjskole, ph.d. afhandling, 1995.

Maul, John:
Temaer i sprog- og talevanskeligheder hos børn, Herning: Special-pædagogisk forlag, 1998.

Maul, John:
Temaer i læse- og stavevanskeligheder hos børn og unge, Herning: Special-pædagogisk forlag, 2000a.

Maul, John:
Screening af læsning og forudsætninger for læsning, Herning: Special-pædagogisk forlag, 2000b.

Maul, John:
Som du ser nogen behandler du dem - et filosofisk-pædagogisk perspektiv på specialpædagogik, i Rapport fra Faglig Landskonference side 5 – 11 udgivet af Videnscenter for Døvblinde, februar 2003.

Maul, John:
Mod og fornuft i specialpædagogikken I tidsskriftet Specialpædagogik nr. 3, side 2 – 12, maj 2005

Merleau-Ponty, Maurice:
Om sprogets fænomenologi, København: Samlerens Bogklub, 1999.

Metz, Georg (red):
Det sorte i skolen, København: Politikens Forlag, 2005.

Meyer, Gitte:
De andres viden – frygt og underdanighed i vidensamfundet, København: Høst & Søn, 2000.

Michelsen, Niels og Lene Lier:
Fumlere og Tumlere – nogle studier om kluntede skolebørn, Københavns Universitet, Institut for Social Medicin, 1978.

Møller, Marchen:
Indlæringsvanskeligheder hos børn, København: Gjellerup, 1976.

Nesgaard, Villy:
Nesgaards Afasitest, en kvalitativ test udarbejdet på baggrund af Lurias teori, anvendt siden 1976 og udgivet i 2003 v/Afasiafdelingen på Taleinstituttet i Aalborg.

Olsen, Jan Brødslev:
Undervisning som eksistentielt møde, i Kognition & Pædagogik, København: Dansk Psykologisk Forlag, side 67 – 76, nr. 36, 2000.

Pahuus, Mogens:
Det gode liv – indføring i livsfilosofi, København: Gyldendal, 1998.

Perregaard, Bettina:
Forskning og undervisning i skriftsprog, København: Akademisk Forlag, 2002.

Rasmussen, Torben Hangaard:
Kroppens filosof, Maurice Merleau-Ponty, København: Semiforlaget, 1996.

Rosenberg, Göran:
Pligten, profitten og kunsten at være menneske, København: Tiderne Skifter, 2005.

Sacks, Oliver:
En antropolog på Mars, København: Spektrum, 1995.

Wolf, Jacob:
Etikken og universet, København: Forlaget Anis, 1997.

von Wright, Georg Henrik:
Myten om fremskridtet, København: Munksgaard Rosinante, 1994.

Navne- og stikordsregister

adfærd 33, 34, 41, 114, 118, 129
anamnese 102, 104, 105
ADHD 15, **39**, 41, 43, 49, 86, 141, 142
AKT 41, 49
arv og miljø 33, 37, **55-56**
Bank-Mikkelsen **16-17**
begavelse 33, 43, 109, 115, 117, 172
Blæhr, Mogens 4, 17, 23, 34, 41, 52, 107, 117 ,127
Bohr, Niels 61, 63
Brande Højskole **172-177**
bygningsfejl 38, 124, 173
Christensen, Anne-Lise 72, **74-76**, 78, **95-96**, 105
CP 49
DAMP 31, **39**, 41, 49, 86, 141, 142
DEP 35, 131
diagnose 49, 73, 80, 81
Downs syndrom 42, 60
dysleksi 124, **141-151**, **152-168**
døvblindhed 40, 43
Egelund, Niels 26, 27, 45, 46, 170
eksistentiel læring **19-20**
Elbro, Carsten 184
empirisme **66-67**, 70, 79
evidensbaseret læring **19-20**, 64
forsorg 16, 30, 44
fosterdiagnostik 42
Fredens, Kjeld 4, 18, 20, 77
fænomenologi **67-68**, 79, 92, 93, 99, 100, 105
Gadamer, Hans-Georg 46, 67, 79
Gade, Anders 77
Gardner, Howard 36, 71
Goode, David 53
guvernantemetoden 183
handicap **22-23**, **25-26**, 30, **34-35**, 40, **42-45**
handleplan 50
Hansen, Mogens 43, 101, 173
Hart, Susan 55, 56, 58, 77, 90, 118
hjerneskade 23, 36, 38, 51,**73-75**, 78, **80-84**, 96
Holmgaard, Aase 29, 51
Høeg, Peter 28, 29, 139
Håkonson, Erik 184
IKT 171, 180, 181, 184
intelligens 16, 28, **34-36**, **41-42**, 73, 109, 117, **129-131**, 136, 138
Jordal, Jytte **72-74**, **76-77**, 81, 101, 105, 173, 183, 184
katamnese 105
Kirkebæk, Birgit 15, 16, **22-23**, **25-26**, 45
Kjertmann, Kjeld 184
Kold, Christen 71, 187
kvalitativ **67-69**, 73, 76, **95-102**, 129, 132, 139

kvantitativ **67-69**, 73, 76, **95-102**, 105
Larsen, Steen 18, 86, 184
Laursen, Per Fibæk 36, 71, 187
Lorentzen, Per 4, 17, 22, 53, 101, 125
Lund, Henrik Stampe 41, 51, 52, 68, 149
Luria, A.R. 18, 23, **72-75**, 77, 84, 95, 97
læring/indlæring 16, 18, **19-20**, 33, **34-38**, 43, 57, 70, **73-74**, **115-116**
læseprotese 180
læsesvage 39, 172
Løgstrup, K.E. 125
malaria **59-60**
MBD 86
miljø og arv 33, 37, **55-56**
modning 38, 124, 167
multihandicap 43, 49, 53
Nesgaard, Villy 75, 76, 95, 96
neuropsykologi 11, **17-19**, **72-79**, **80-94**, **95-106**, **113-114**, 132
Nørby, Ghita **138-139**
ordblindhed 103, 105, 128, 135, 148, **163-165**
PD 14, 77, 78
Perregaard, Bettina 116
rationalisme **66-67**, 70, 79
reliabilitet 105
restgruppe 170, 179, 182
Rosenberg, Göran 24, 53, 55, 56, 58, 119, 182
Salamanca 27, 29, 30
Sacks, Oliver 23
sentudviklet 43
socioemotionel 15, 34, 49, 58, 74, 77, 78, 101, **107-119**
symbolarbejder 173
TEACCH **41**
tingsarbejder 173
tilskuer 55, **62-63**, 69, 94
udflytning **44-45**
udviklingsforstyrrelse 40, 109, 110, 113
urolige børn 34, **39-40**
validitet **105-106**
visitation 20, **45-48**, 50, 52, 64
WISC 35, 87, 108, 117, 120, 130, 131
Wittgenstein 4, 99, 104

Specialpædagogik er læren om undervisning af mennesker med særlige behov, den praktiske udførelse heraf kalder vi også for *specialundervisning*. Specialpædagogikken er et samspil af flere beslægtede fag: *pædagogik, psykologi, sociologi og medicin*. Uden dem var specialpædagogik ingenting. Men samtidig er specialpædagogik også noget mere end summen af de nævnte fag. Og det er fordi specialpædagogik ikke blot er et spørgsmål om specialiseret viden, men også om at kunne sætte denne specialiserede viden ind en mere almen sammenhæng. Specialpædagogik kræver udover teori og praksis også mod og fornuft i form af dømmekraft. Det bringer i denne tekst filosofien i spil for at skabe overblik og sætte mennesket i centrum.

Mennesket i specialpædagogikken bygger på et langt arbejdsliv med børn, unge og voksne inden for flere forskellige specialpædagogiske fagområder. Den er et forsøg på at gengive og forstå hvad praksis har vist om mangeartede specialpædagogiske problemstillinger, og hvordan man med videnskabsfilosofi og teori kan belyse og fortolke, for derudfra at pege på forslag til løsningsningsmuligheder. Med udgangspunkt i forhistorier, teoretiseringer og praksisforslag konkretiseres eksempler om hvordan forældre bliver forsøgt sat på plads af systemet, hvordan specialpædagogiske tiltag kan skade eleven mere end gavne, og hvor svært det ofte kan være at gennemskue specialpædagogiske sammenhænge og fastholde kerneproblemstillingen.

Mennesket i specialpædagogikken henvender sig til mange forskellige faggrupper som arbejder både i specialpædagogikken og med beslægtede fagområder, samt ikke mindst til kursister og studerende på specialpædagogiske uddannelser.

John Maul er lic. spec. pæd. med en ph.d. grad i specialpædagogik, og har arbejdet som speciallærer med motorisk handicappede børn i centerklasser, med småbørn, unge og voksne som talepædagog på et taleinstitut, og underviser og vejleder nu på specialpædagogiske efter- og videreuddannelser.

9 788776 073183