

Maul, John (1997): Specialpædagogikkens krop. I Kognition & Pædagogik, nr. 24, side 15-23.

Denne publikation stammer fra www.livsverden.dk - hjemstedet for:

Forum for eksistentiel fænomenologi

Et tværdisciplinært netværk af praktikere og forskere, som anvender eksistentiel-fænomenologiske grundlagstanker og perspektiver i deres arbejde.

Husk at angive korrekt kildehenvisning ved referering til denne artikel. Den korrekte reference fremgår øverst på denne side.

Læs mere om Forum for eksistentiel fænomenologi
og download flere artikler på
www.livsverden.dk

English version:

This publication is downloaded from www.livsverden.dk – the home page of

The Society for existential phenomenology

A Danish cross disciplinary society of practitioners and researchers who make use of existential phenomenological theory and perspectives in their work.

For more information and downloadable articles visit
www.livsverden.dk

SPECIALPÆDAGOGIKKENS KROP

af John Maul I Kognition & Pædagogik, nr. 24, side 15-23, 1997.

Tom og Descartes:

Som nyuddannet lærer forestillede jeg mig at jeg skulle lære børn at læse. I virkelighedens verden var det længstvarende vikariat at få på en specialskole for motorisk handicappede børn.

Der mødte jeg Tom og 5 andre børn i kørestole. En formiddag med juleklip og gløgg blev jeg præsenteret som den kommende klasselærer. Tom var 11 år og kunne kun bevæge en pind på en hjelm spændt fast på hovedet. Mens han med et par levende øjne kommunikerede sine tanker, begyndte jeg at ane min seminarieuddannelses teori og metode fortone sig i det fjerne.

I stedet skulle dette møde vise sig at rumme brændstoffet til at gå ind i fremtidige faglige udfordringer. Tom lærte mig ydmyghed over for metoder, fordi de som hovedregel ikke virkede på ham. I forbindelse med videreuddannelse på Danmarks Lærerhøjskole gennemførte Tom og jeg i løbet af et års fredage neuropsykologiske undersøgelser med henblik på indkredsning og beskrivelse af Tom's læringspotentiale.

Samtidig lykkedes det en exceptionelt ihærdig kollega at formå Tom til at medvirke i et andet eksperiment: "der er i det forløbne år lagt stor vægt på indøvelse af '120 hyppige ord', de er skrevet gang på gang, men glemmes hurtigt igen", fremgår det af Tom's journal. Bagefter kan man blive helt taknemmelig over en sådan ensidig iver, fordi det så tydeligt demonstrerer, at metoden ikke virker. Sidenhen forsøgte Tom og jeg os med en forståelse af hvorfor en sådan undervisning må være dømt til at mislykkes¹.

Da Tom's cerebrale parese viste sig at være beslægtet med efferent motoriske vanskeligheder i Luria'sk forstand, var vejen til afasi og taleinstitutverdenen banet. Her mødte jeg for første gang et seriøst bud på en kvalificeret beskrivelse af indlæringsvanskeligheder. I afasiundervisningen på taleinstituttet var det centrale omdrejningspunkt Luria's kvalitative og neuropsykologiske måde at undersøge på. I modsætning til kvantitativ testning, hvor kommunikationen af hensyn til standardiseringen må begrænses til et minimum, da er inspirationen fra Vygotsky til frit af kommunikere undervejs meget tydelig i denne undersøgelsesform.

Forskellen til skolens mere generelle specialpædagogik, som jeg skulle møde sidenhen, er slående. Her iværksættes specialundervisningen ofte uden anden begrundelse end en standardiseret test, som kan udsige noget om hvor meget det er galt, men sjældent hvordan det er galt. I modsætning til afasiundervisningens personligt tilrettelagte forløb, oftest med individuelt udformede materialer, synes pointen i den generelle specialundervisning at være: at materialerne i dansk og matematik skiftes ud med *specialdansk* og *specialmatematik*. Det eleven ikke har kunnet tilegne sig i normalundervisningen, tilbydes nu påny, blot langsommere med flere gentagelser og over længere tid.

Samtidig har jeg bemærket at kolleger i folkeskolens specialundervisning ofte har meget større tiltro til effekten af metoder, og ofte udviser større frustration når deres metode

ikke virker. Jeg tror det kan hænge sammen med omgang med elever med lettere indlæringsvanskeligheder, der jo som oftest lærer sig en given færdighed på den ene eller den anden måde i den sidste ende. Men da de aldrig har mødt en Tom, har de ikke mærket, at metoden ikke virker *altid*.

Ofte har jeg i specialpædagogiske diskussioner haft den oplevelse, at når jeg troede vi fokuserede på anamnese, undersøgelse og forståelse, da fokuserede meddebatanten på metoder og forklaring af årsag og virkning. En fremtrædende tendens i næsten enhver specialpædagogisk diskussion, som synes at kunne hente sine rødder i Descartes formuleringer 'om metoden'ⁱⁱ. Heri udfoldes muligheden for en fuldstændig rationel og bevidst indsigt i menneskelige færdigheder og viden. I forlængelse af en sådan tankegang kan det forekomme helt naturligt at forsøge sig med at lære Tom de 120 hyppigste og mindst meningsbærende ord på dansk, ved i bevidsthedens lys at *se dem* og *skrive dem* igen og igen.

Men via denne forklaring magter man ikke at forstå, at Tom i sin helt normale impressive sprogforståelse rummer alle disse små meningsløse ord på et tavst, ikke talt niveau. Man forstår ikke at sproget i lige så høj grad tilegner sig Tom, som at Tom tilegner sig sprogetⁱⁱⁱ. Derfor forstår man ikke, at det impressive sprog for længst har 'tilegnet' sig Tom, hvorimod hans cerebrale parse ikke muliggør noget tilsvarende hvad ekspresiv tale og skriftsprogsfærdigheder angår.

Netop her står vi ved en central skillevej i specialpædagogikken, i et valg mellem det rationelt objektive og det kropsligt subjektive. De fleste baserer uden videre deres antagelser på Descartes' fremhævelse af det rationelle, bevidste selv's: "cogito, ergo sum". Det ligger så dybt indgroet i vore tankevaner og forekommer så indlysende, at vi ikke engang reflekterer herover.

Men i en moderne efterrationalisering af Descartes': Jeg tænker, altså er jeg", viser det sig, at vi kan meget mere og ved meget mere end vi kan gøre rede for. Den ungarske filosof Polanyi^{iv} har benævnt dette fænomen som 'tavs viden'. Hermed åbnes for en forståelse af sammenhænge mellem den talte, rationelle viden, og så den implicite viden som dvæler i kroppen i form af tavse, kropsligt inkarnerede færdigheder. Hvor Descartes i sit mekanistiske univers mente at kroppen lyver og sanserne snyder os, har Merleau-Ponty^v påvist at det tavse niveau, såvel videnskæssigt som færdighedsmæssigt, er knyttet til kroppen. Her fremstår den fænomenologiske krop på én og samme tid som såvel subjekt som objekt. I stedet for: jeg tænker, altså er jeg, bliver det til: jeg er, altså tænker jeg. Jeg har ikke bare en krop, jeg er min krop. Krop og sjæl er slynget ind i hinanden ligesom krop og verden er flettet sammen. I denne forståelse understreges vekselvirkningen mellem den handlende krop og den tænkende hjerne med begrebsdannelse til følge, i en form hvor vi altid kan mere og ved mere end vi kan gøre rede for.

Når den specialpædagogiske forklaring har en tilbøjelighed til at knække i relation til en elev som Tom, hænger det for mig at se sammen med den klassiske måde at skabe viden på, som en pendling mellem det teoretiske og det

empiriske. Kigger man i Tom's journal fremgår det: at indtil 10-års alderen synes alle personalegrupper på skolen enige i deres vurdering af Tom. I hvert fald strømmer de nærmest over i begejstring for hans personlighed, arbejdslyst og begavelse. Men 10 år gammel karakteriseres han pludselig ved følgende konferencekonklusion: "Der er efterhånden enighed i afdelingerne om at han er mentalt retarderet, langsom i både skolen og behandlingsafdelingen". Hvad er der sket? Er Tom pludselig blevet posttraumatisk hjerneskadet? Nej, men det slår klik for psykologerne, lærerne, pædagogerne og terapeuterne. I deres teori kan begavede børn læse, skrive og regne ved 10 års alderen. Når deres teori konfronteres med deres erfaringer eller empiri med Tom, da kortsletter deres tænkning, og på den årlige konference enes de først i mundtlighed for efterfølgende at formulere sig skriftligt i Tom's journal, så vi kan huske det og mere os over det *længe endnu*. Ved hjælp af en idé eller rationel teori om hvad børn skal kunne på bestemte tidspunkter i deres liv, forsøger de at forklare årsag og virkning hvad Tom's undervisning angår. Da han er blevet vurderet til at være normalt begavet gennem 10 år, da man synes overbevist om at han er blevet undervist på den rigtige måde, og man så pludselig konfronteres med en helt ny erfaring med hensyn til effekten af den anvendte metode, da ændrer man med et snuptag ved en af præmisserne, så verden atter kan se normal ud ifølge teorien: 'han er åndssvag, det er derfor vi ikke kan lære ham noget'. Måske var det rationelt tænkt, med det viste sig hurtigt ikke at være så klogt tænkt.

Når man tænker og agerer på denne måde er man lukket inde i en sæbeboble af pendlen mellem teori og empiri. Netop dén pendlen som den 'rigtige', rationelle videnskab typisk benytter som sin fremmeste metode. Den forudsætter et lukket univers, hvor alle forhold er reducerede til at kunne være under bevidst kontrol. Her kan man entydigt forholde sig til årsag og virkning. Problemet opstår når man overfører denne lukkede og forenkede verden til specialpædagogikkens åbne og virkelige verden. Så hopper kæden af.

Alligevel viser denne pendlen mellem teori og empiri sig ofte at være det bærende element i diskussioner på mange lærerværelser om årsag og virkning af konkrete specialpædagogiske tiltag. Det grundlæggende problem er at man ikke kan bevise noget ved hjælp af forsøg. Positive udfald af en test eller et forsøg kan ikke på nogen måde garantere at hypotesen er sand. Bevæger man sig udover den logiske positivismes^{vi} tankesæt, da er det i videnskabsteoretisk sammenhæng almindeligt anerkendt^{vii}. Derfor virker det så selvmodsigende, at personer som påberåber sig videnskabelighed, ofte forsøger sig med at belægge deres postulater med forsøgsresultater, men overser at de gør det inden for et lukket logisk positivistisk tankesæt.

Konsekvenserne af en sådan tænkning møder vi ofte i den specialpædagogiske hverdag, f.eks. når det i sin tid opfattedes som en helt naturlig ting at træne motorisk handicappede elever med Marianne Frostig's visuelle perceptionsark med henblik på tilegnelse af læsefærdighed. Tom blev naturligvis også trænet i visuel perception. Og her var Tom fremragende, men han lærte sig ikke at læse. Men det var jo forventningen, fordi observationer i høj grad er 'gennemblødte' af teori, så man får det resultat, man forventer at få som en selvopfyldende profeti. I Tom's tilfælde gik man ind og ændrede på en af præmisserne, dvs. ændrede ved intelligenskoefficienten så regnestykket kunne gå op. I dag, ude af teoriens 'fastlåste blik', forstår de færreste hvorfor man kunne være så overbevist om effekten af denne visuelle perceptionstræning i relation til læsning. Samtidig med at næsten ingen undrer sig over den tilsvarende, nutidige fokusering på fonologisk opmærksomhedstræning. En sådan opmærksomhed har Tom ikke udviklet. I første omgang fordi han ikke har lært sig at læse, og fordi fonologisk opmærksomhed i lige så høj grad er et resultat af tilegnelse af skriftsproglige færdigheder som en forudsætning herfor. Det er sammenligneligt med

Tom's uhensigtsmæssige øjenbevægelser under læseforsøg. Der er ikke noget i vejen med hans øjenbevægelser, tværtimod, men fordi Tom ikke kan få fat på meningen i teksten, ved øjnene ikke hvad de skal styre efter^{viii}. Hvis man tænker logisk positivistisk kan man tro, at man kan forklare fonologisk opmærksomhed eller øjenbevægelser som årsag til læsning. Hvis man tænker fænomenologisk forstår man at meningsintentionen er afgørende.

Descartes og Merleau-Ponty:

For Descartes er mennesket splittet i to substanser bestående af det rationelle og det fysiske eller tænkning og krop. Dette todelte menneske er placeret i et mekanisk univers. En iøjnefaldende konsekvens af Descartes tænkning er bl.a. at mennesket reduceres til at være tilskuer, der betragter og analyserer verden på afstand.

Fænomenologien^{ix} er et forsøg på at overvinde skellet mellem det subjektive og det objektive. Pointen er at ingen skarp adskillelse kan opretholdes, at skillelinjen kan flyttes frem og tilbage, og at der altid vil være tale om et subjekt-objekt komplementaritetsforhold. Niels Bohr^x betonedede gang på gang: at vi hænger i sproget. Vi er som mennesker og videns-skabere en del af den verden vi udforsker. Vi er på én og samme tid tilskuere og skuespillere. Vi kan ikke se verden udefra, fordi vi hele tiden er i den. Pointen er at vi i al vor erkendelse og i alle iagttagelsessituationer på én og samme tid er observatør og deltager. I denne forståelse er det ikke årsag og virkning, men mening der er bestemmende for perception og indlæring. Specialpædagogikken om mennesket lader sig ikke indfange i lukkede systemer. Den er tvetydig og åben for fortolkninger.

Hvor pendlingen mellem teori og empiri har til formål at *forklare* og *bevise* årsag og virkning, har fænomenologien som mål at *beskrive* og *forstå* med henblik på overvejelser over specialpædagogiske tiltag. Merleau-Ponty angriber den videnskabelige pendling mellem tese, antitese og syntese for at være lukket inde i sig selv og udgøre en ren tankebevægelse som presses ned over virkeligheden.

I den almindelige specialpædagogik har analyse og beskrivelse været noget som hurtigt skulle overstås, typisk med en standardiseret test med henblik på at åbne døre til specialpædagogiske ressourcer til eleven. I den mere specifikke specialundervisning har der været tradition for en mere kvalitativ beskrivelse med henblik på individuel tilrettelæggelse af undervisningsforløb.

Når det kommer til denne beskrivelse kan man skelne mellem to modsatrettede måder. Den ene er logisk positivistisk. Den udspringer af en holdning om at vi kan lære verden at kende fuldt ud gennem rationelle regler og derved *forklare* og *beherske* den. Dens modsætning er fænomenologien som udspringer af en holdning om at viden ikke forudsætter fuldt kendskab til rationelt udledte regler, men kan udspringe af vores dagligdagserfaringer og være rettet mod umiddelbar *forståelse*.

Også i specialpædagogikken har man typisk taget udgangspunkt i logisk positivisme. Her er nøgleordene: *quantus - dvs. hvor meget*. Testværktøjet er den standardiserede test hvormed testeren på objektiv vis kan måle sig frem til 'hårde data' uberørt af menneskehånd. Det sidste i den forstand at kommunikationen undervejs stort set indskrænker sig til præsentation af de foreskrevne eksempler, hvorefter al kommunikation må indstilles af hensyn til standardiseringen. I denne forståelse forholder man sig udelukkende til objektivt, målbare observationer. Det er den logiske positivisme's lukkede verden.

Denne måde at skabe viden på er klassisk inden for intelligensforskningen og i det

skolepsykologiske miljø i Danmark. Her er WISC-intelligenstesten i disse år ved at blive afløst af Dansk Evneprøve. Prøv en gang at 'smage' på navnet og fornem hvor gammeldags det lyder. Selve forkortelsen: 'DEP' er lige til at blive *deprimeret* over, hvis ikke det var fordi, det også er så morsomt, at nogen overhovedet kan finde på det. I den seneste revision har man med figurer i form af små hjerter angivet hvornår testeren må være hjertelig, dvs. kommunikere hjælp til den undersøgte. Når der ingen hjerte er angivet i margenen, skal testeren igen agere robot. I den kvalitative undersøgelse må undersøgeren gerne have noget på hjerte hele vejen igennem.

Intelligenstestningen i Danmark har relationer til den moderne *Kognitionsvidenskab* eller cognitive science. Dens hypotese præsenterer intelligens som et produkt af informationsbehandling i organismer og maskiner. I læseforskningen er et tilsvarende *sprogvidenskabeligt* syn dominerende i Danmark. Under denne synsvinkel reduceres tekst og læsning til mindstelementerne: fonemer og morfemer. Fra dette reduktionistiske niveau generaliseres og forklares så læsning, læsevanskeligheder og læseundervisning. I relation til autisme er det blevet fremført at TEACCH-pædagogikken^{xi} har været dominerende. Denne pædagogik bygger på et mekanisk videnskabsyn, der blot programmerer, træner og modificerer eleverne i skarp kontrast til Sofie Madsens fænomenologiske og hermeneutiske metode på baggrund af et humanistisk videnskabsideal. Sidste skud på stammen er *bevægelsesvidenskab* eller movement science. Dens forskningsmetoder følger positivistiske traditioner med laboratorieforsøg, f.eks. ved fastspænding af spædbørn i trædemøller^{xii}. Det er ikke nogen tilfældighed, at det netop er glosen science, som oftest synonymt med naturvidenskab, der her knyttes an til *tænkning, læsning, personlighed og bevægelse*. Udgangspunktet i alle sammenhænge er et mekanisk menneskesyn, klassisk reduktionisme, behaviorisme og logisk positivisme.

Det andet mulige specialpædagogiske udgangspunkt er fænomenologisk-hermeneutisk^{xiii}. Her koncentrerer interessen om '*qualis*', dvs. '*hvordan*'. Her er værktøjet den kvalitative undersøgelse, hvor undersøgeren og undersøgte kan kommunikere frit med hinanden undervejs. Her går man ud over de fænomener som kan belægges med eksperimentelle data. Derfor kommer dataene heller ikke til at fremstå som 'uberørt af menneskehånd', men tværtimod med undersøgeren selv som det vigtigste instrument. Når det drejer sig om kvalitativ undersøgelse har man udover kortet, svarende til undersøgelsen, også en guide i form af undersøgeren. I skiftet fra kvantitativ test til kvalitativ undersøgelse udskiftes testrobotten med en guide. En guide forholder sig ikke som kortet matematisk til virkeligheden. Guiden har oftest været på lokaliteten før, har særlige forudsætninger for at tyde kortet i relation til virkeligheden, kan henlede opmærksomheden på interessante pointer, forklare uklare detaljer og sørge for anvisninger som leder frem mod en dybere forståelse.

Kvalitative undersøgelser antages generelt at være mindre reliable, dvs. at de ikke med sikkerhed kan gentages med præcist det samme resultat til følge. Problemet er netop at man, i stedet for at anvende stopure og linealer, ved kvalitative undersøgelser bruger sig selv som måleinstrument og inddrager personlige fortolkninger af undersøgelsesresultaterne.

Til gengæld skaber kvalitative undersøgelser mere plads for undersøgerens personlige synsvinkler og udgør et større potentiale for mangfoldighed. Den kvalitative metode har oftest høj validitet, dvs. hvorvidt man har undersøgt det man ville. Det ligger da også implicit i neuropsykologisk orienterede undersøgelser, at det gælder om at søge ind mod så rene funktioner som muligt. I modsætning til megen standardiseret testning er det ligefrem ønskeligt at undersøgeren kommunikerer frit med eleven undervejs, hvilket netop kan være med til at sikre, at man undersøger det man har intentioner om og ikke andet. Den kvalitative undersøgelse er oftest den standardiserede overlegen hvad

angår økologisk validitet, idet den i højere grad formår at svare til virkelighedens komplekse situationer og ikke nødvendiggør kontrollerede forsøgsopstillinger. Samtidig er den pragmatiske validitet også større fordi resultaterne er lettere omsættelige til praktisk undervisning. Og endelig stilles der større krav til kommunikativ validitet, fordi resultaterne ikke blot kan meddeles i en koefficient, eller når det går højt via en grafisk profil som i kvantificerbare tests, men må udfoldes og fortolkes sprogligt forståeligt.

I Fænomenologien muliggør eksemplet eller historien den latente mening at træde frem på en eksemplarisk måde. Her konkretiseres det almene med mulighed for stor gennemslagskraft og forståelighed. Her kombineres neuropsykologiens kvalitative undersøgelsesmåde med fænomenologien og hermeneutikken og med fortællingens eksempel som det bærende element. Denne casemetode sigter netop mod at udvikle forforståelse, engagement og den erfaring som er nødvendig for at bevæge sig fra novice til erfaren.

Hvis man forestiller sig at man kun tilegner sig regelbaserede teorier, risikerer man at forblive nybegynder og derved overladt til lærebogsløsninger. Teoriernes og lærebøgernes specialpædagogiske profiler er som regel statistisk signifikante eksempler som yderst sjældent genfindes i virkelighedens verden. Virkelighedens cases har nok teoriernes profiler eller temaer i sig, men derudover er de komplekse og vævet ind i et netværk af psykosociale faktorer som bør medtænkes. "Hvis folk kun blev oplært ved hjælp af kontekstafhængig viden og regler, ville de blive hængende på begynderniveau. De ville kun kende til lærebogsløsninger og ville fungere som computere eller mekaniske bureaukrater"^{xiv}.

Det som er interessant i denne sammenhæng, er ikke det som kræver lange forklaringer at beskrive eller tykke bøger at læse, men det som det kræver mange oplevelser at erfare^{xv}. Handlinger taler højere end ord. Novicen har typisk et umætteligt behov for indsamling af data med stor risiko for at miste overblik eller lide 'informationsdøden', fordi evnen til at se en struktur eller et tema endnu kun er mangelfuldt udviklet.

Det er fænomenologiens bestræbelse at søge at frigøre sig fra forudfattede meninger og teorier. Det sker ved at træde lidt tilbage og blive filosoferende iagttagere af sine egne tanker og oplevelser. Meningen er at se sin egen tænkning i perspektiv. Det er fænomenologiens lidenskab at søge mod det endnu usete, "verden er altid ny for fænomenologen"^{xvi}. Her bliver specialpædagogikken ikke lukket inde i på forhånd definerede systemer. Beskrivelse går forud for analyse og fortolkning med mulighed for at nye strukturer eller temaer kan komme til syne. I fænomenologien er beskrivelsen en ekspressiv kunst hvor form og indhold væves sammen, ikke blot som en måde at formidle undersøgelsesresultaterne på, men i ligeså så høj grad et middel hvormed undersøgeren over for sig selv tydeliggør, hvad der er på spil. Med relationer hertil har neurologen Oliver Sacks^{xvii} argumenteret for at genoplive den kliniske tradition fra forrige århundrede med rige, menneskeligt levende beretninger om symptomer og vanskeligheder i stedet for senere tiders mere strengt videnskabelige og upersonlige journalstil. I sin seneste bog^{xviii} argumenterer Sacks for, udover at anlægge videnskabsmandens objektive synsvinkel, også at foretage en mellemmenneskelig tilnærmelse og se verden med den undersøgtes øjne. Heroverfor "mister den videnskabeligt arbejdende psykolog allerede fra begyndelsen fodfæstet og bliver til et løserevet, frit i luften svævende intellekt, der *udefra* betragter og analyserer enten den fysiske eller den psykiske verden"^{xix}.

Det må være derfor speciallæreruddannelsen er så fascinerende. I modsætning til landene omkring os, hvor denne uddannelse foregår i universitetsmiljøer, har uddannelsen i Danmark tydelige praktiske rødder. Her er den specialpædagogiske virkelighed en vigtig erfaringshorisont for de studerende og for de fleste undervisere, hvoraf hovedparten

arbejder i praksis med specialpædagogik. Denne fælles kontekst og sammenkædningen af forforståelse og intentioner har noget umiskendeligt fænomenologisk over sig, som er med til at give speciallæreruddannelsen en særlig kvalitet.

Her ser det ud til at psykologer har vanskeligere betingelser, og det uanset om de er uddannet på universitetet eller på lærerhøjskolen. Selvom de lærerhøjskoleuddannede psykologer rekrutteres fra den samme folkeskole som speciallærerne, synes deres risiko for at blive indfanget i et logisk positivistisk univers at være større. Det har sikkert også sine faghistoriske grunde i en psykologi, der for at blive anerkendt som videnskab måtte agere mere naturvidenskabelig end naturvidenskaben selv. Ligesom det næppe har været uden betydning for speciallæreruddannelsen, at en Jytte Jordal i midten af 70'erne kom hjem til Århus fra Moskva med lys i øjnene og Luria's kvalitative undersøgelsesmetode i bagagen. Deraf opstod en interessant historisk og geografisk opdeling af det specialpædagogiske Danmark, hvor København signalerede det kvantitative og Århus det kvalitative med Lillebælt som vadested.

Hvordan dette vil påvirkes af den tiltagende tendens til internationalisering og scientificering^{xx} af de specialpædagogiske uddannelser i form af PD'ere, bachelor'er, master'ere og cand.pæd.spec'er vil fremtiden vise. Vil indholdet kunne leve op til de ambitiøse titler, eller bliver det i den danske version til ordener og fagidioti^{xxi}?

Newton og Goethe:

Diskussionen om det objektive og det subjektive eller mellem objektivismen^{xxii} og fænomenologien er gammel. Et berømt eksempel herpå er diskussionen mellem Newton og Goethe om hvordan vi ser farver^{xxiii}. Ligesom med Piaget over for Vygotsky, måtte Goethe diskutere med en afdød Newton. Goethe hævdes at have være uvant heftig i denne polemik, måske fordi han ikke for alvor forstod forskellen på deres to vidt forskellige måder at erkende verden på.

Newtons videnskab bygger på den abstrakte forstand og handler om de dissekerede livløse farver, som anskues ved hjælp af *den matematiske- eller digitale orden*. Newton havde selv en mangelfuld evne til at skelne farver. Det gjorde imidlertid ikke noget, for selv en farveblind kunne percipere farver i Newton'sk forstand. En computer ville have kunnet være iagttagere og foretaget de nødvendige registreringer og målinger. Newton opbyggede et mekanisk univers, underkastede farverne eksperimentets betingelser og så dem med sine instrumenter.

Goethe's videnskab handler om den levende natur, dvs. *den analoge orden*. Goethe nærrede en dyb mistro til fysikkens apparater. Han hadede apparater og frygtede abstraktionens lurende dæmoni. Goethe afslørede Newton's ubehjælpelige metaforer, som den digter han var med skærpet sans for billedsprog. Goethe's teori bygger på anskuelsen af de sete farver, som han tillægger betydning. Goethe kalder sansningen af en naturproces for et *fænomen*, som vi må opsøge betingelserne for i naturen.

Newton og Goethe driver videnskab med forskellige erkendeorganer. Newton med instrumenter og Goethe med sine øjne. Newton's anskuelse var atomistisk med instrumentets døde øje, hvor Goethe's var dynamisk med menneskets levende øje. Newton objektiviserer, hos Goethe smelter objekt og subjekt sammen. Goethe indså ikke klart forskellene mellem Newtons matematiske orden og hans egen analoge orden. I virkeligheden kan de begge have ret. Farver kan anskues såvel digitalt som analogt. Det har Goethe ikke klart indset og Newton nok heller ikke. For Newton fandtes sandsynligvis kun én mulig orden, nemlig den matematiske og mekaniske. Derfor kan det være svært at se at de begge kan have ret. Forholdet mellem den analoge og den matematiske orden er hierarkisk. Det levende niveau ligger på et højere plan end det livløse niveau, fordi det er mere komplekst og sammensat. Derfor må kvantitet altid underordnes kvalitet. Men Newton kom i skolebøgerne og skal kunnes til eksamen. Samtidig blev hans

videnskabelige univers grundlæggende for skolepsykologien. Goethe, som tillagde farverne mening, har altid betydet noget i kunsten og kan vinde indpas i specialpædagogikken via fænomenologien.

Vælger man Goethe's måde må man samtidig give afkald på en række naturvidenskabelige dyder, såsom at undgå personlige vurderinger i forbindelse med undersøgelse og scoring, søge frem mod operationelle definitioner, der sikrer at andre med sikkerhed vil kunne opnå de samme resultater, undgå studier af det som ikke kan måles objektivt, og objektivisere journalskrivningen på en sådan måde at undersøgeren ikke optræder som subjekt i beskrivelsen.

Vælger man Newton's måde risikerer man at reducere og objektivisere i en sådan grad at elementerne bliver meningsløse og den undersøgte bliver tingsliggjort. Det fungerede med tyngdeloven indtil Einstein kom til og påviste, at den nok gælder lokalt mellem jorden og månen men ikke universelt mellem solsystemer. Det rakte ifølge Goethe ikke til en fuldgyldig forståelse af hvordan vi anskuer farver. Hvordan skulle den så kunne forklare hvordan vi anskuer symboler, mennesket eller specialpædagogikken?

Motorik, rytme og krop:

I lyset af ovenstående får de foregående års motoriske træning et umiskendeligt præg af en reduktionistisk opfattelse af kroppen, som en afsjælet maskine, man kan justere eller tune med mere eller mindre bevidstløs træning uden forståelse for kroppens tanke. Såvel inden for specialpædagogik som inden for ergoterapi og måske fysioterapi vil overvejelser over den intentionelle krop kunne bringe såvel iagttagelser som undervisning og behandling vigtige skridt videre^{xxiv}.

Og en relevant vej er neuropsykologiens kvalitative undersøgelsesmåde med henblik på beskrivelse af temaer i specialpædagogikken fortolket i en fænomenologisk belysning. Central i denne sammenhæng er fænomenologiens bestræbelse på at forstå sin egen forforståelse som medbestemmende for de spørgsmål man kan finde på at stille, de svar som kan udledes heraf og den undervisning og behandling som følger i naturlig forlængelse.

Denne forståelse bygger igen på menneskets tvetydige eksistens med kroppen som udgangspunkt, og det sted hvorfra verden ses. Kroppen er altid meningsfyldt til stede som en tavs forudsætning det er vanskeligt at sætte ord og forklaringer på. Som barnet er slynget ind i verden med sin krop og helt ud i fingerspidserne meningsfuldt til stede, "ligger den menneskelige natur allerede på spring i kroppen, når barnet åbner sig mod verden og giver sig til at smile mod moren eller faren"^{xxv}.

Verden er ikke en selvstændigt eksisterende objektiv virkelighed. Krop og verden er slynget ind i hinanden. Da kroppen rummer forforståelsen, tonen og intuitionen er vi aldrig forudsætningsløse til stede. Det forudsætningsløse blik som bestræbelse vil derfor være blindt eller dødt. Vi har altid som menneske, speciallærer, psykolog eller forsker en meningshorisont som er skabt gennem et konkret historisk liv. Det vil være baggrunden for den forforstående undersøgers levende øje i en intentionel krop.

Siden gnisten sprang i en interesse for Toms motoriske vanskeligheder, en interesse som i sig rummede et vedvarende personligt venskab, har motorik og indlæringsvanskeligheder bevæget sig over rytme og læsevanskeligheder^{xxvi} til en voksende forståelse for hvordan motorikken, rytmen, talen, sproget, læsningen,^{xxvii} tænkningen og specialpædagogikken på gådefuld vis er blandet op med kroppen.

Litteratur:

Duesund, Liv: Kropp, **kunnskapp og selvoppfatning**, Oslo: Universitetsforlaget, 1995.
Nerheim, Hjørdis: **Vitenskap og kommunikasjon**, Oslo: Universitetsforlaget, 1995.
Rasmussen, Torben Hangaard: **Kroppens filosof**, Maurice Merleau-Ponty, København: Semi-forlaget, 1996.

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

ⁱⁱ Descartes, René: Om metoden, København: Samlerens Bogklub, 1994 (udkom første gang i 1637).

ⁱⁱⁱ “Man kan lige så godt sige, at sproget tilegner sig barnet, som at barnet tilegner sig sproget”, side 202 i Wolf, Jakob: Den farvede verden, København: Munksgaard, 1989

^{iv} Polanyi, Michael: Personal Knowledge, London, 1958 og The Tacit Dimension, London: Routledge & Kegan, 1966.

^v Rasmussen, Torben Hangaard: Kroppens filosof, Maurice Merleau-Ponty. København: Semi-forlaget, 1996

^{vi} Positivismen er en videnskabelig metode som beskæftiger sig med det målbart sanselige. Den logiske positivismen er en vekselvirkning mellem empiri (erfaring) og logik (hypotesedannelse).

^{vii} “Det vil si: Positivt utfall av en test, garanterer ikke at hypotesen er sann”, side 67 i Nerheim; Hjørdis: Vitenskap og kommunikasjon, Oslo: Universitetsforlaget, 1995

^{viii} Ejendommeligt nok kan han formulere sig på et særegent skriftsprog, men han kan ikke læse, heller ikke det han selv skriver. Men han ved selvfølgelig godt hvad han har skrevet. Vi kunne kalde det alexi uden agrafi eller mere præcist alexi med dysgrafi.

^{ix} Fænomenologi betyder oprindeligt læren om det som kommer til syne eller viser sig. Fænomener lyser op og er umiddelbart meningsfuldt givet for bevidstheden.

^x Favrholdt, David: Fysik, bevidsthed og liv, Studier i Niels Bohrs filosofi, side 96, Odense Universitetsforlag, 1994.

^{xi} TEACCH = The Division for the Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children se: Christensen, Carsten: Synsvinkler på autisme i Kognition og Pædagogik nr. 23, 1997.

^{xii} I nummer 20 af ‘Ergoterapeuten’ 1996, bliver den introduceret som en ny æra i formidlingen af fagligt stof.

^{xiii} Hermeneutik betyder fortolkningsteknik. Den hermeneutiske cirkel indbefatter at fortolkning forudsætter forståelse og al forståelse hviler på individuelle og kollektive forventninger (fordomme). Hermeneutikken er nært forbundet med fænomenologien.

^{xiv} Flyvbjerg, Bent: Sokrates brød sig ikke om casemetoden, Dansk Pædagogisk Tidsskrift, nr. 2, side 67, 1993

^{xv} Nørretranders, Tor: Mærk verden, side 112, København: Gyldendal, 1992.

^{xvi} Rasmussen, Torben Hangaard: Kroppens filosof, side 9, København: Semi-forlaget, 1996.

^{xvii} Sacks, Oliver: Manden der forvekslede sin kone med en hat, og andre beretninger om sindets fantastiske virkelighed, side 19, København: Borgen, 1987

^{xviii} Sacks, Oliver: En antropolog på Mars, syv paradoksale fortællinger, side 12, København: Spektrum, 1995

^{xix} Rasmussen, Torben Hangaard: Kroppens filosof, side 169, København: Semi-forlaget, 1996.

^{xx} Scientisme er en [...] “kritisk betegnelse for dyrkelse af videnskabeligheden for dens egen og for dens tekniske resultaters skyld”. Se hos Ole Fogh Kirkeby: Verden, ord og tanke, København: Munksgaard/Handelshøjskolen, side 6, 1994.

^{xxi} Som forfatteren Hanne Marie Svendsen skriver i Politikens Kronik lørdag den 23.marts 1997: Kundskaber oplæser, kærlighed opbygger, men henvisning til Paulus’ første Korintherbrev.

^{xxii} Objektivismen forudsætter at verden kan beskrives som om mennesket ikke selv er del af den. Se i Kirkeby, Ole Fogh: Verden, ord og tanke, Sprogfilosofi og fænomenologi, Handelshøjskolens Forlag/Munksgaard, 1994

^{xxiii} Wolf, Jakob: Den farvede verden, doktordisputats, København: Munksgaard, 1889.

^{xxiv} Duesund, Liv: Kropp, kunnskap og selvoppfatning, Oslo: Universitetsforlaget, 1995.

^{xxv} Rasmussen, Torben Hangaard: Kroppens filosof, side 39, København: Semi-forlaget, 1996.

^{xxvi} Maul, John: Studier i mulige sammenhænge mellem læsevanskeligheder og rytmisering, en analyse af et rytmisk-sekventielt tema i dysleksi, udgivet på Danmarks Lærerhøjskole i Aalborg, 1996.

^{xxvii} Som nyuddannet lærer troede jeg, at jeg skulle lære børn at læse, nu ved jeg, at jeg ikke kan lære børn at læse, men også at børn almindeligvis lærer sig at læse, selv i Danmark.