

# Om også at anvende sin sunde fornuft i specialpædagogikken

John Maul

Maul, J. (2000). Om også at anvende sin sunde fornuft i specialpædagogikken. I: J. Holst, S. Langager & S. Tetler (eds.), *Specialpædagogik i en brydningstid*, side 83-96. Århus: Systime.

Denne publikation stammer fra [www.livsverden.dk](http://www.livsverden.dk) - hjemstedet for:

## *Forum for eksistentiel fænomenologi*

Forummet er et tværdisciplinært netværk af praktikere og forskere, som anvender eksistentiel-fænomenologisk grundlagsteori i deres arbejde, og som publicerer om dette. Forummet er grundlagt i 2010.

Husk at angive korrekt kildehenvisning ved referering til denne artikel. Den korrekte reference fremgår ovenfor.

### **English:**

This publication is downloaded from [www.livsverden.dk](http://www.livsverden.dk) – the home page of *The Danish Society for Existential Phenomenology*. The Society consists of an interdisciplinary group of practitioners and researchers who make use of existential phenomenological theory in their work and who publish articles and books about it. The Society was founded in 2010.

# Om også at anvende sin sunde fornuft i specialpædagogikken

af John Maul

i Specialpædagogik i en brydningstid side 83-95, Århus: systime 2000

red. Jesper Holst m.fl.

*Med udgangspunkt i 'De måske egnede' af Peter Høeg og eksempler fra egen specialpædagogisk praksis er det meningen at belyse betingelserne for en sansende og fortællende specialpædagogik. Og med en sansende specialpædagogik mener jeg i denne sammenhæng ikke at tage eleverne med i skoven, men hvordan vi ser på og vurderer børn i specialundervisningen; og med en fortællende specialpædagogik tænker jeg ikke på at fortælle historier eller læse eventyr op for dem, men på hvordan vi beskriver disse elevers evner, viden og færdigheder. Disse forhold vil blive belyst i spændingsfeltet mellem den upersonlige og magtfulde videnskabelige forklaring og så den personlige og mere jordnære hverdagsforståelse. Og selv om det - af dem som vil føle sig ramt - vil kunne læses som fjendtligt over for videnskaben, da er det kun ment sådan over for videnskabeligt hovmod - over for videnskaben som sådan er det blot ment kritisk.*

## Optakt

I 'De måske egnede' lykkes det i en central scene Peter at kravle uset op til skolens nervecenter i form af uret. Mens han sidder deroppe og er i færd med at ryste skolen i sin grundvold ved at stille uret tilbage, da kommer den sadistiske viceskoleinspektør ind. *"Han så ikke op, han så mig ikke. Det var ikke held. Det var fordi det ikke faldt ham ind, fordi tanken ikke meldte sig. Han kunne ikke. Han havde jo aldrig set opad efter børn. De havde altid været under ham. Nede i klassen eller nede i gården eller nede i salen eller nede i kirken, altid nede. Han kunne ikke mere løfte ansigtet op mod loftet og lyset. Ikke for at få øje på et barn"* (Høeg, 1993 s. 186). Som vi ser nogen behandler vi vedkommende.

## Videnskab og fornuft

Som nyuddannet lærer mødte jeg Tom og 5 andre børn i kørestole. Tom var 11 år, han kunne ikke tale og havde kun bevidst kontrol over sine hovedbevægelser. Mens han med et par levende øjne kommunikerede sine tanker, begyndte jeg at ane min læreruddannelses teori og metode fortone sig i det fjerne<sup>1</sup>. 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 usædvanlig 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 mislykkes (Maul & Svendsen, 1988).

Og 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*" (Maul & Svendsen, 1988). 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 kortslutter 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 meget 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 synes 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 forenklede verden til specialpædagogikkens åbne og virkelige verden. Eksemplet Tom illustrerer hvor megen magt der kan ligge i formuleringen: "*psykologiske undersøgelser tyder på ringe sproglig udvikling. Der må sættes spørgsmålstejn ved om han overhovedet forstår hvad vi siger til ham*" (Maul & Svendsen, 1988 s. 72). Her løb målebåndet af med personalet, og de stod tilbage med en blanding af vrede miner og røde øren da afsløringen blev til selverkendelse.

### **Det kvantitative og det kvalitative:**

Mange år senere var jeg involveret i et eksperiment (Maul, 1997b), hvor en naturvidenskabeligt arbejdende sprogpsykolog og jeg med et neuropsykologisk orienteret udgangspunkt skulle undersøge den samme 22-årige unge mand som frivilligt havde indvilget i at medvirke. Han var blevet udvalgt blandt andre unge som frekventerede et specialundervisningstilbud i læsning og stavning. I løbet af én dag lod han sig på videooptagelser først undersøge ud fra en overvejende kvantitativ og sprogpsykologisk indfaldsvinkel og derefter ud fra en overvejende kvalitativ og neuropsykologisk indfaldsvinkel. Meningen var at få afklaret hvorvidt to forskellige undersøgelsesstrategier ville kunne mødes i et kompromis omkring undervisningsforslag.

I den første undersøgelse, som er kvantitativ, er det sprogets elementpartikler i form af lyd og fonemer samt orddele og morfemer som er i fokus. Hver deltest indledes med nogle eksempler. Derefter gennemføres hver eneste opgave ud fra den foreskrevne instruktion til den bitre ende med anvendelse af tidtagning i form af stopur uden yderligere kommunikation mellem undersøgeren og den undersøgte. I den anden undersøgelse, som er kvalitativ, er der mulighed for frit at kommunikere undervejs. Den slående forskel på de to videooptagelser er hvordan to vidt forskellige erkendelsesteoretiske idealer i den grad kan være styrende for samværet med hovedpersonen for undersøgelseerne.

Spørgsmålet er så om der er forskel på de to forslag til efterfølgende handling? I den første undersøgelse indkredses tydelige fonologiske- og morfologiske vanskeligheder. Disse vanskeligheder foreslås imødegået ved træning af fonologiske- og morfologiske opmærksomhedsfaktorer, som det væsentligste i det specialpædagogiske tilbud. Men det fremgår ikke i hvor mange år han skal trænes, eller hvad han iøvrigt skal stille op med uddannelse og arbejde imens.

På baggrund af den anden undersøgelse udtrykkes en undren over at den unge mand ikke har modtaget undervisning i regning og matematik siden 4. klasse og aldrig har fået undervisning i et fremmedsprog som f.eks. engelsk. Tiden i skolen og efter skolen er, ifølge forhåndsoplysningerne, anvendt til specialpædagogiske aktiviteter i læsning og stavning. Men på 15 år har den unge mand ikke nået et skriftsprogligt niveau som andre elever opnår på 15 måneder. I den sidste undersøgelsesform viser det sig at den unge mand er i stand til at medvirke ved indenadslæsning og højt-læsning af enkle sætninger, samtidig med at han har langt vanskeligere ved at læse enkeltord og stavelselementer. Hvis han, som noget tyder på, i den hidtidige specialundervisning hovedsagelig er blevet beskæftiget med fonem- og morfemanalyse samt læsning af isolerede enkeltord, peger den sidste undersøgelsesform på muligheden for i undervisningen at forsøge sig med indenadslæsning og højt-læsning af sætninger bestående af korte ituklippede tekster. Og som noget helt centralt må det være tiden at gøre sig overvejelser over uddannelses- og

erhvervsmuligheder på trods af teksthandicappet, og herunder anvendelse af elektroniske hjælpemidler.

Der er således ikke blot en slående forskel på de to måder at undersøge på, hvad man spørger efter i undersøgelsen, men også det man kommer frem til i de efterfølgende undervisningsforslag. Den ene er sprogvidenskabelig og kvantitativ, den anden er neuropsykologisk og kvalitativ og der synes ikke megen mulighed for at mødes i et praktisk kompromis. Sprogvidenskabeligt tror man med stor sikkerhed at kunne bevise, at den unge mand udviser vanskeligheder hvad angår fonologisk- og morfologisk opmærksomhed, og at dette skulle være årsagen til hans læsevanskeligheder. Den unge mand kan ikke på et bevidst niveau operere med regelsættet for sprogets lyd- og stavelsesniveau. Men denne evne er i lige så høj grad et resultat af tilegnelse af skriftsprogsfærdigheder på et alfabetisk skriftsprog som en forudsætning herfor. Her sker den første kortslutning som Vygotsky advarede imod allerede før sin død i 30erne. *“Vygotsky fandt, at fejlen ved den hidtidige forskning skulle søges i den metodologi, der var anvendt. Dens analysemetode var atomistisk, dvs. den søgte at opdele helheder i enkeltelementer og forventede forståelse af helheden ud fra en forståelse af enkeltdelene”* (Danielsen, 1997 s. 66). Også den sprogvidenskabelige skoles udgangspunkt er at læsning kan reduceres og forklares ud fra mindstelementerne. Den anden kortslutning opstår som en naturlig følge heraf, når den sprogvidenskabelige synsvinkel reducerer den undersøgte til et objekt, samtidig med at hans vanskeligheder reduceres til at dreje sig om sprogets mindstelementer og forstås i et årsag-virkningsforhold. Det eksemplificeres på videoundersøgelsen og hænger for mig at se sammen med et læsesyn som er gennemsyret af naturvidenskab med stor gennemslagskraft hos forældre, lærere og læseforskere. Flertallet ville ønske sig en sådan systematisk sammenhæng, og mange pædagogiske spørgsmål ville da også være lettere at afklare endegyldigt. Men det ville forudsætte at man kunne reducere læsningen til en form for afkodning, sætningerne til lodrette kolonner af enkeltord, ordene til klart definerede enkeltlyd og mennesket til en maskine! Og når vi først har været ude for den rutsjetur er det spørgsmålet om vi igen kan komme fra noget upersonligt til noget personligt. Spørgsmålet er om vi skal svigte vores egne øjne til fordel for teorien, eller om man skal tage udgangspunkt i teorierne fra forsøgslaboratorierne på bekostning af vores egen hverdagserfaring.

Ud af en sådan historie kan man efterfølgende se det fatale i at hovedpersonen ikke siden 4. klasse har deltaget i regne- og matematikundervisning eller i engelskundervisning, fordi han i stedet skulle lære sig at læse og stave, men det kunne han ikke. Når han så som voksen fortsætter sin ubrudte specialundervisning og bliver undersøgt med anerkendt læseteori - som nogle læseforskere ynder at udtrykke sig - da konkluderer man, at det som andre børn udvikler i forbindelse med at lære sig at læse og stave, det magter han - pudsigt nok - endnu ikke ifølge undersøgelserne, hvorefter man foreslår ham at træne det

med henblik på at han skal lære sig at læse og stave. Normalt optræder videnskaben magtfuld og dominerende, men her afslører den sin afmagt.

Her er i stedet brug for en portion sund fornuft, som udtrykt af Niels Christie på en nordisk konference om læsevanskeligheder og social tilpasning i Oslo i efteråret 1997: *“Det samfundsmæssige problem med ordene er ikke bare, at nogen kan dem for dårligt, men at mange kan dem for godt. Der findes to typer sproglige defekter, på den ene side de ‘ordsvage’ og på den anden side ‘ordgyderne’, misbrugerne af ord, de som fjerner tankens klarhed ved brug af tusind ord, hvor hundrede ville være tilstrækkeligt eller som bruger hundrede ord, hvor tavshed burde have været svaret. I vores samfund, hvor man må kunne læse og skrive, skal vi passe på ikke at blive blinde for at læsning og skrivning også kan føre til tab, at skriftsproget både blænder og blinder os. Det er godt og nødvendigt at flest mulige med de rette forudsætninger lærer sig disse færdigheder. Men de ordsvage skal ikke ses som tomme kar, der skal fyldes eller bærer af defekter, der skal repareres, hvorved respekten for det tavse sprog ikke kan bevares. Vi lærere må ikke ved insisterende oplæring i læsning forvandle en ‘ordsvag’ men udtryksfuld person, til en med nogen adgang til læsning men uden udtryk. Der bliver måske brugt så megen energi på indlæringen, at tanken bliver konform og rigid. Tænk hvis lærere også blev opfattet som og så sig selv som tolkere af de lavmælte grupperes ubetydelige sprog”* (Nielsen & Nielsen, 1998 s. 5).

Over for en sådan forståelse af situationen med de forbavsende mange funktionelle analfabeter i vores del af verden, da søger den moderne læsevidenskabs forklaring mod sprogets mindstedele i form af fonemer og morfemer. Og for at lære sig at læse og stave må den 22-årige først tilegne sig reglerne for hvordan skriftsproget er sat sammen på logisk, rationel vis i stedet for i mere dagligdags forstand blot at lære sig at læse og stave. Når han nu gennem 15 år ikke har kunnet tilegne sig en ‘levende’ læse- og stavefærdighed, hvorfor skulle han så kunne tilegne sig det på en dissekeret og fortænkt måde?

### **Specialundervisningen som et produkt af sin tid**

I ‘De måske egnede’ fortæller Peter om hvordan han husker sig selv som ordløs, og at han tidligere havde klaret sig med meget få ord. Men så overtog han skolens og lærernes sprog. *“Først var det som en befrielse, som en nøgle, som en vej. Den eneste vej ind. Meget senere opdager man så, at det man dengang blev lukket ind i var en tunnel. Af hvilken man aldrig mere i levende live vil blive sluppet fuldstændig ud”* (Høeg, 1993 s. 19).

Fortællingen udspiller sig på Biehls Privatskole, hvor den naturvidenskabelige kundskab var den højeste. Biehl selv var biolog fra universitetet og den sadistiske viceskoleinspektør underviste i matematik og fysik. Biehl underviste også i historie, men

naturvidenskaben var det 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 sprogttest 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”* (Høeg, 1993 s. 108ff). 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 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?”* (Høeg, 1993 s. 92).

Undervejs i fortællingen afsløres det at denne privatskole i 70ernes Danmark er med i et storstilet projekt sammen med Danmarks Pædagogiske Institut og Danmarks Lærerhøjskole<sup>ii</sup> 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”* (Høeg, 1993 s. 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”* (Høeg, 1993 s. 112). 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”* (Høeg, 1993 s. 112).

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”* (Høeg, 1993 s. 113). Problemet er i al sin enkelhed, at den objektive

metode er blevet ophøjet til en verdensanskuelse. Og verdensanskuelser er skabende visioner, de er ikke bare uskyldige neutrale teorier. Og på samme måde som de fleste af os er gennemsyret af kristendom, er vi på tilsvarende vis inficeret af moderne videnskabelig tænkning.

### **Hvordan det hele begyndte**

Da Galilei for mere end 300 år siden for første gang rettede sin kikkert mod himlen og så den hvide, koparrede måne på den sorte nattehimmel, da var det starten på en ny verdensanskuelse, som i løbet af de næste århundreder vandt stor gennemslagskraft. Den nye astronomi betød samtidig en gennembrydning af menneskets hidtidige grundlæggende følelse af at høre hjemme i verden, en gennembrydning som fik to umiddelbare konsekvenser. For det første blev det klart at jorden ikke var universets midtpunkt og dermed også at mennesket måske blot var en betydningsløs tilfældighed. Og man kan ikke opretholde en etik eller en moral uden en overbevisning om at mennesket har ubetinget værdi i sig selv. For det andet blev der for alvor sat tvivl ved sandhedsværdien af vore sanser. I vores jordiske perspektiv kan det se ud som om solen drejer om jorden, men i lyset af den nye astronomi viste det sig at være en stor illusion og sansbedrag, hvorimod kikkerten viste de nøgne kendsgerninger. Den sansede verden blev frakendt gyldighed og betydning, hvilket er nært knyttet til menneskets betydningsfuldhed og dermed også etikken og moralen. Man kan sammenligne det med et syndefald nummer to. Læser man i det Gamle Testamente fremgår det at Gud skabte Adam og Eva, men også at de skabte sig selv som mennesker via civil ulydighed ved at spise af kundskabens træ. Derved de blev fordrevet fra paradiset til den menneskelige tilværelse vi kender så godt i vort ansigts sved. Ved det andet syndefald vinder mennesket ny indsigt, hvis seneste resultater vi kan beundre eller skræmmes af, alt afhængig af indstilling til den moderne naturvidenskabs resultater. Men at den sansede verden gik under betød ikke at den forsvandt, men det betød at al opmærksomhed blev vendt mod den objektive, videnskabelige verden.

### **Et mekanistisk univers dukker op**

Langsomt men sikkert skete der en forskydning fra at stole på egne sanser til en tilbøjelighed til at tillægge sansning af verden gennem instrumenter en større betydning. Hvor den sansede verden er oplevet og forstået i dagligdagens mere subjektive sprog, så bygger den objektive beskrivelse på at et eksperiment kan gentages gang på gang med samme resultat til følge. Mange overså tilsyneladende i farten at der ikke udspringer nogen etik eller nogen moralsk vurdering af den objektive beskrivelse. I stigende grad blev vi tilbøjelige til at tillægge teorier om verden større vægt end vores førvidenskabelige erfaringer med den. Den subjektive menneskelige dimension var på vej ud



og eksperimenterne og apparaterne blev skubbet ind mellem mennesket og naturen og mellem mennesket og virkeligheden.

Den objektive, videnskabelige verden er opstået ved at man har isoleret et ganske bestemt perspektiv på verden, det subjektive. I denne nye mekanistiske verdensanskuelse blev kroppen reduceret til en maskine, og som en naturlig følge heraf taler vi i dag om at automatisere indlæring netop som om barnet var en automat eller en maskine. Samtidig skulle mennesket disciplineres og hertil tjente institutioner som klostre, kaserner, fængsler og skoler. I klostret reguleredes munkenes liv ved hjælp af de ensartede celler og de skemalagte tidsforløb. På kasernen uniformeredes såvel påklædning som bevægelse og det enkelte individ tildeltes sin nøje udregnede plads i en detaljeret rangorden. Det moderne fængsel blev udviklet i Nordamerika, hvor kvækerne ikke brød sig om at henrette forbrydere. I stedet fandt de på at sætte dem i fængsel på en ny måde: en mand i hver sin celle, hvor de kun modtog det allermest fornødne indtil de døde. Her viste det sig at ensomheden havde en utrolig stærk virkning. I skolen skemalagde man tiden og styrede undervisningen med minutiøse læseplaner, samtidig med at børnene blev nøje inddelt efter alder og gentagne gange dagligt bevægede sig under militærisk disciplin. Og disciplin kommer af undervisning, dvs. det man kan lære af undervisning eller den orden der skal til for at kunne undervise. Det smager i den grad af to rækker, tvang og øretæver. Og hertil kom så den mest europæiske af alle maskiner, uret. *“Med uret kunne man skaffe sig den oplevelse, at man kan styre tiden. Med disciplinen kan man styre sine medmennesker. Det er det, der er det fine ved den. Læg godt mærke til at disciplin ikke, netop ikke, kun udspringer af tvang og øretæver, men først og fremmest af undervisning, belæring. Når man har lært, er blevet disciplineret, så er man blevet klogere. Man har udviklet sig. Har gjort fremskridt. Man er blevet et andet menneske. Bedre!”* (Mørch, 1991 s. 104ff). Som f.eks. i skolens vurdering af Peter, som er forsvarsløs over for dens magtfulde sprog.

### **Det dunkle og det tvetydiges genkomst**

Samtidig med udbredelsen af dette videnskabelige hovmod opstod lysten til også at begynde at måle det umålelige, eller det som Peter kalder for sammensatte fænomener. Det skete under slagordet: gør det umålelige måleligt. Her begynder vanskelighederne. For det første blev det afsløret at ikke alt kunne måles med naturvidenskabelig metode. For det andet skabte målinger af komplekse sammenhænge ikke troværdighed men blev mødt med stigende mistro. En mistro som næres af at der altid er noget før det videnskabelige og objektive niveau. Vi genkender og håndterer helt uden rationelle og logiske tankemæssige operationer at vi holder en ske i hånden eller at vi står over for et træ. Vi gør disse ting dagligt livet igennem uden nogensinde at behøve at komme til en videnskabelig erkendelse heraf. Den primære erkendelse er kraftfuld og gådefuld, den er

ikke irrationel men før-rationel. Den rationelle og objektive erkendelse er altid sekundær og tillært.

Det ses også ganske tydeligt deraf, at det ikke er alle som læser til psykolog som nogensinde opnår menneskekundskab. Det er paradoksalt at tænke på den unge psykologiske videnskab, som for at blive anerkendt som videnskab søgte tilflugt under naturvidenskabens banner som om menneskets psyke kunne måles. Men man er aldrig kommet til nogen videnskabelig klarhed over fænomenet bevidsthed. Søger vi derimod til den latinske kerne af: consciousness, da afslører ordet i al sin hverdagsbetydning at scire betyder at vide og at con betyder sammen. Bevidsthed er altså at vide noget sammen eller en form for medviden. Det er noget imellem mennesker som videnskaben kun vanskeligt eller slet ikke kan måle. Og tager vi tilsvarende: awareness, da fornemmer man en grundbetydning om at blive noget vær, at blive opmærksom på noget eller sig selv. Her står vi ved naturvidenskabens grænse.

Ordet 'subjekt' forekommer aldrig i en fysikbog og sjældent som fænomen i naturvidenskaben. Vi kan ikke anslå vægten af subjektet og vi kan ikke kopiere det<sup>iii</sup>. Og selvom man ikke kan erkende eller beskrive subjektet, så kan jeg hver morgen når jeg vågner erkende at jeg er mig, og at det også var mig som oplevede min første skoledag. Problemet for psykologien er at subjektet ikke kan iagttage sig selv, fordi det er det selvsamme subjektet som iagttager. Psykologien huggede den gordiske knude over ved at slå sig på behaviorismen, hvorved man tragisk nok bortreducerede menneskelige intentioner, samtidig med at man utilsigtet kom til at reklamere med sin egen indskrænkning<sup>iv</sup>.

Psykologien og i særdeleshed behaviorismen er eksempler på, at har man først accepteret den objektive anskuelse af universet, naturen og mennesket, så er der kun én virkelighed, og det er den objektive. Men stillet over for komplekse fænomener kommer den objektive anskuelse ud for illusioner, som er parallelle til de sanseillusioner som vi kan opleve, og som næsten altid hænger sammen med det perspektiv vi befinder os i. Så snart vi ser vort solsystem fra rummet eller fra månen, da kan vi med egne øjne ane et helt nyt perspektiv. De menneskelige sanseorganer er netop ikke instrumenter men derimod åbninger til verden. Vi mærker ikke de øjne vi ser med eller de ører vi hører med, medmindre vi får noget i øjet eller mister noget af hørelsen. Goethe taler om øjet som "*lysets organ*" og "*synet som naturens samtale med sig selv*" (Goethe, 1810). Som fisk er nedsænket i vand, som de formodentlig aldrig reflekterer over, er vi nedsænket i sansning, som vi aldrig kan komme om bag eller trække os ud af, men som vi nok kan reflektere over. Sansningen er et mysterium som samtidig er nært knyttet til sprog. Vi forstår altid hvad vi sanser ved hjælp af sprog, og da vi ikke kan komme fri af sproget når vi sanser, så findes der ingen ren sansning for os. Vi ser kun det vi kikker på.

I denne sammenhæng er diskussionen mellem Goethe og Newton værd at bringe på bane. Som en parallel til diskussionen mellem Piaget og den afdøde Vygotsky er det Goethe som reagerer på den afdøde Newtons farveteori. Newton har fortsat tråden fra Galilei og beskrevet universet som et urværk, samtidig med at han også leverede den farveteori som i dag er den dominerende i skolen. Newton underkastede naturen, dvs. farverne eksperimentets betingelser; han så farverne gennem et prisme, dvs. et instrument, hvorved han dissekerede og dermed reducerede farverne til deres talværdier. Men man kan ikke komme fra beskrivelsen af en elektromagnetisk bølgelængde på 400 nanometer til kvaliteten af farven blå. For Goethe var det en alt for atomistisk anskuelse hvor farverne blev reduceret til deres livløse niveau. I stedet gik Goethe ud i naturen og brugte i vid udstrækning sine egne øjne til at sanse de farver, som han også tillagde forskellige egenskaber. Det er f.eks. alment menneskeligt at opleve de gule og røde farver som varme og opstemmende, mens de blå og violette farver virker kølige og udvidende. Hos Goethe smelter subjekt og objekt sammen som en dynamisk sansning af farverne under naturlige betingelser. Den farvede verden er en stemt verden.

Newtons rationelle, objektive anskuelse skal ikke fornægtes, man må blot acceptere at den er en reduktion, et udsnit af noget mere om farver, som altid må være sekundært i forhold til hverdagens før-rationelle anskuelse af farverne som fænomen. Den umiddelbare sansning er altid forud for den rationelle anskuelse. Vi er nemlig aldrig forudsætningsløse til stede, hverken som spæd, barn eller voksen. Smilet ligger allerede på spring hos det nyfødte barn og talesproget flyder uproblematisk ud af skolebegynderen, selvom især moderne læsepædagoger med deres ofte reduktionistiske sprogsyn har vanskeligt ved at anerkende det sidstnævnte fænomen. Konsekvenserne af dette kommer vi tilbage til om lidt. Men allerede nu kan vi slå fast, at det hænger uløseligt sammen med den moderne videnskabelige udvikling, som i sig bærer på den vildfarelse, at noget kan være givet uden sin forforståelse eller sin kontekst. Problemet er bare, at når man reducerer noget, så mister man oftest det menneskelige. Gennem de seneste 300 år har der således været en ulykkelig tendens til at søge alting udtrykt gennem videnskabens logisk-rationelle sprog på bekostning af tillid til egne erfaringer og egen viden.

### **Vores egen kulturelle arv**

Også i Danmark har vi haft en berømt men dog mindre kendt diskussion om videnskabelige principper, det var i forrige århundrede mellem N.F.S. Grundtvig og H.C. Ørsted. Også her var det Ørsted<sup>v</sup> og naturvidenskaben som vandt frem. I skriftet 'Om mennesket og verden' (Grundtvig, 1817) opponerer Grundtvig imidlertid mod en videnskab som udelukkende søger at begribe det større i det mindre og reducere bevidstheden til fysik. Grundtvig anfører at en sådan videnskab snyder, fordi den sætter livet uden for i en parentes. Han argumenterer istedet for en poetisk videnskab som

medinddrager det 'dunkle i mennesket' repræsenteret ved kroppen. Han kalder legemet det 'dunkleste i mennesket' men afviser ikke at man kan få noget at vide om mennesket 'ved at opskære og sønderlemme lig', selvom man ikke på den måde kan få kendskab til levende legemer, fordi denne blottlægning af de forskellige bestanddele ikke samtidig blottlægger helheden. Her er Grundtvig tidligt ude set i lyset af en moderne filosofisk forståelse af kroppen á la franskmanden: Maurice Merleau-Ponty (Rasmussen, 1996).

Senere i samme århundrede og med inspiration fra Grundtvig fremstiller Christen Kold sine pædagogiske tanker i opposition til videnskaben og i tråd med dagliglivet. Om en sand og virkelig undervisning skriver han: *"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 omend 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"* (Kold, 1996 s. 40). Kolds betragtninger er på mere end 100 års afstand stadig en overvejelse værd: *"Man har så travlt med at få børn til at læse, som om hele hemmeligheden lå begravet der. Man begynder med dette, inden der er sket nogen udvikling af betydning af deres sjælsevner. Vi har bragt det så vidt, at alle danske børn kan læse - men det er kun få, der kan have nytte deraf. Thi er ånden sovende, og det nytter kun lidt, at en sovende mand har nok så mange gode kundskaber"* (Kold, 1995, s. 8).

## **Slutspil**

Springer vi til nutiden har den moderne læsevidenskab netop kunnet måle sig til at børn hurtigst og sikrest lærer sig at læse, hvis der i de tekster de præsenteres for er overensstemmelse mellem bogstav og lyd. Undervisningsministeriet blåstempler i Nyhedsbrev nr. 6 1999, at den første læseundervisning kræver lyd. Men dermed har man bortreduceret læsningens liv med en interessant parallel til Newton og Goethe. Af Goethes farvelære fremgår det at Newton og Goethe ikke så de samme farver (Boëtius m.fl., 1998 s. 23ff). Goethe så også Newtons farver, som var de lyse og lette udledt via dissektionen med prismet, og som vi kender så godt fra regnbuen. Men Goethe tilføjede de dunkle, mørke og fyldige farver. Som farverne hos Newton er lyse, lette og reducerede er teksterne i Søren og Mette læsebøgerne lydrette, lette og reducerede hvad angår sproglig livfuldhed. Samtidig argumenteres der fra læsevidenskaben for en læsepædagogik med hovedvægt på afkodning og dermed læsningens tekniske aspekter,

således at læsning og liv bliver reduceret til læsning og lyd. Spørgsmålet er nu om sådanne reducerede videnskabelige tankegange skal drives så vidt som i 'De måske egnede'? Lytter vi til Christen Kold er svaret fyndigt og præcist: "*Man må have noget at skrive om før man lærer at skrive, føle trang til kundskab, før man lærer at læse, for at man ikke skal tage skin for virkelighed, middel for hensigt og tegnet for tingen*" (Kold, 1995 s. 10).

Men han var heller ikke blevet taget i skole af videnskaben, som her ved årtusindeskiftet excelerer i en århundrede gammel misforståelse, nemlig dén at menneskelige færdigheder kommer sig af at vi lærer nogle regler, og at disse regler sætter såvel børn som sidenhen maskiner i stand til at mestre kunsten (Nørretranders, 1995 s. 675ff). Men det er ligeså stor en fejltagelse som forestillingen om barnet som den 'tomme tavle' var det for 300 år siden. For det første giver det mere mening at tale om det kompetente spædbarn med et neurobiologisk overskud fra begyndelsen af. Og for det andet kan man kun lære noget gennem erfaring og konkret vekselvirkning med verden, altså ved at tale- og læse sproget, snarere end ved at studere dets fonetik. Men inden for læsevidenskaben har man taget parti for det mekanistiske og det faglige, som om faglig viden og livskvalitet skulle modarbejde hinanden. Det er naturligvis noget vrøvl, man kan modsigelsesfrit opleve og oplyse på én og samme tid; og oplivelse det er hvad vi trænger til (Holck, 1996 s. 56).

Derfor gælder det også i specialundervisningen om ikke at lade sig forblænde eller blinde af videnskaben ved f.eks. at meddele forældre testresultater i et objektivt og autoritativt sprog, som om de var eviggyldige sandheder. Eller alt for ofte at falde i, som moren der roser sit barn der gynger: så dygtig du er. Men som Peter forbitret konstaterer: "*Barnet havde bedt om opmærksomhed. Hun havde bedt om at blive set. Men hun fik en vurdering*" (Høeg, 1993 s. 113). Alternativet hertil kan være at fortælle om sine oplevelser med- og iagttagelser af barnet på en mere ydmyg og indlevende måde, hvorved man har en større chance for at få flere forældre til at fortælle med som ligeværdige partnere. Specialpædagogik er alt for kompleks en størrelse til udelukkende at overlade den til videnskaben. Den har også i høj grad brug for lærere, pædagoger og andre, som tør tage udgangspunkt i sig selv og deres egne erfaringer på en reflektorisk måde med henblik på at skabe viden. Og det må foregå i et samspil mellem følelse og fornuft, hvor følelsen står for spontaniteten, åbenheden og livskraften med henblik på at bemestre et felt, og fornuften står for holdning og handlekraft med henblik på at kunne beherske det selvsamme felt (Pahuus, 1998). Specialpædagogikken har brug for såvel hjerne som hjerte og ikke mindst livsmod.

## Litteratur

- Boëtius, Henrik, Marie Louise Lauridsen og Marie Louise Lefèvre: *Lyset, mørket og farverne, Goethes Farvelære - indblik og perspektivering*, København: Multivers Forlag, 1998.
- Danielsen, Eric: *Psykologiens Mozart, Introduktion til L.S. Vygotsky og den kulturhistoriske skole*, København: Dansk Psykologisk Forlag, 1997.
- Goethe, J.W.: *Farbenlehre*, i indledningen, Weimar, 1810.
- Grundtvig, N.F.S.: *Om mennesket og verden*, Dannevirke, 1817 og Information s. 14, 14/2 1998.
- Holck, Niels: *Lærerpersonelementet* i Undervisningsministeriets tidsskrift: Uddannelse nr. 1, side 56, 1996.
- Høeg, Peter: *De måske egnede*, København: Munksgaard/Rosinante, 1993.
- Kold, Christen: *Om børneskolen*, udgivet af Friskolebladet/Dansk Friskoleforening, Fåborg: 2. udgave (1986), 8. oplag, 1995.
- Kold, Christen: *Om børneskolen* i Dansk Pædagogisk Tidsskrift, nr. 5, 1996.
- Maul, John og Tom Svendsen: *En troldeplint i øjet - en motorisk skade og dens følger*, København: Gyldendal, 1988.
- Maul, John: *Specialpædagogikkens krop*, i Kognition og Pædagogik v/Dansk Psykologisk Forlag, nr. 24, side 15-23, 1997a.
- Maul, John: *Når fokus på læsevanskeligheder resulterer i videnskabeligt kikkertsyn*, i Forskningstidsskrift om Læsning og læsevanskeligheder fra Danmarks Lærerhøjskole, første årgang, nr. 1, 1997b.
- Mørch, Søren: *Det europæiske hus, civilisationen*, København: Gyldendal, 1991.
- Nielsen, Birgit og Jonna Nielsen: *Er mit barn ordblind?* Danmarks Pædagogiske Bibliotek i Aalborg, afsluttende eksamensopgave på Speciallæreruddannelsen, 1998.
- Nørretranders, Tor: *Person på en planet*, København: Aschehoug, 1995.
- Pahuus, Mogens: *Det gode liv*, indføring i livsfilosofi, København: Gyldendal, 1998.
- Rasmussen, Torben Hangaard: *Kroppens filosof*, København: Semi-forlaget, 1996.
- Wolf, Jacob: *Etikken og universet*, København: Forlaget Anis, 1997.

---

<sup>i</sup> Historien om Tom er som et eventyr: hver gang man præsenteres for den, kan man lære noget nyt.

<sup>ii</sup> Og som belønning for mange års veludførte målinger af børn kan de nu ved årtusindeskiftet ende med at blive slået sammen til Danmarks- eller måske snarere Bispebjergs Pædagogiske Universitet p.g.a. beliggenheden på Emdrupvej. Og der er da også ligesom mere ægte katedralstemning over det sidstklingende navn.

<sup>iii</sup> Enæggede tvillinger er, som de kloninger de også er, alligevel udstyret med hver sit subjekt.

<sup>iv</sup> "Om behaviorismen sagde han [Niels Bohr] spøgende, at det var ejendommeligt, at en psykologisk skole alene ved valget af sit navn reklamerede med sin egen begrænsning", side 105 fra David Favrholt: Fysik, bevidsthed og liv - studier i Niels Bohrs filosofi, Odense Universitetsforlag, 1994.

<sup>v</sup> Ørsted betragtede dog også sin forskning som en del af en romantisk enhedsfilosofi.