

Maul, John (2005): Mod og fornuft i specialpædagogikken. I tidsskriftet SPECIALPÆDAGOGIK nr. 3 maj 2005, side 2 - 12

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

---

**English version:**

This publication is downloaded from [www.livsverden.dk](http://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](http://www.livsverden.dk)

# Mod og fornuft i specialpædagogikken

af John Maul ph.d. i specialpædagogik  
i tidsskriftet SPECIALPÆDAGOGIK side 2 – 12, nr. 3 maj 2005

*Med udgangspunkt i elever med skriftsproglige svagheder og deres skæbne i skole og samfund tages der i denne tekst kritisk stilling til den aktuelle uddannelsesdebat med antydninger om hvordan man som lærer eller pædagog skulle leve sit specialpædagogiske arbejdsliv for at kunne agere advokat og tolk for de ordblide og deres lavmælte sprogbrug.*

## **Fra Pisa til Brande**

Når Danmark deltager i internationale Pisa-målinger og evalueringer af kvaliteten af folkeskolens undervisning, så er det åbenbart ud fra en misforstået dansk selvforståelse om at opnå topplaceringer. Vi er nu gentagne gange grundigt blevet sat på plads længere nede i rækken. Om Finlands fornemme placeringer i disse målinger så også indbefatter at mange andre forhold er så meget bedre i det finske samfund end i Danmark, det siger målingerne i sig selv ingenting om. Og finske børn er tilsyneladende ikke tilsvarende glade for at gå i skole. Hvad er det mon for en serie spørgsmål man i virkeligheden har besvaret ved sådanne målinger? Og kan svarene overhovedet sammenlignes på en logisk og forsvarlig måde som giver mening?

Ud fra en helt anden indfaldsvinkel møder jeg et par gange om året ganske unge mennesker fra 18-års alderen og opefter som for nylig har forladt den danske folkeskole med baggrund i langvarige skriftsproglige vanskeligheder. Dem har jeg efterhånden mødt et halvhundrede stykker af på Brande Højskole, som er en erhvervs- og uddannelsesrettet IT-Højskole – især for ordblinde. Det har efterfølgende vist sig som en slags 'lakmusprøve' af det danske 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' i 'en rummelig skole' med vægt på undervisning af 'elever med særlige behov'.

Hvis man skal vurdere kvaliteten af et frit og demokratisk samfund og kvaliteten af et humant skolesystem, så kan man passende gøre det ud fra hvordan man behandler de svage. Og hvordan lyder det så når de unge på Brande Højskole selv får lov at udtrykke det? En 19-årig pige fortæller om hvordan de på hendes skole ikke mente at de kunne lære hende noget, men at hun genvandt noget af sit selvværd på en efterskole for ordblinde. En 18-årig ung mand fortæller om en træls skolegang, hvor han følte sig opgivet og mistede troen på sig selv, men genvandt selvtilliden på en efterskole for ordblinde. Når man spørger Helle som i dag er 20 år, om hvordan det var at gå i skole, glider en mørk skygge over hendes ansigt: ”lærerne troede jo ikke at jeg kunne noget”. Når man spørger hende hvordan det var at komme på efterskole, så går der en lysning over hendes ansigt: ”Mejlby var fedt” og ”det var godt jeg kom til Brande”. 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.

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 i 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 været længere om at knække den skriftsproglige kode, hvorfor de fremtræder som funktionelle analfabeter med nogen men ikke tilstrækkelig skriftsproglig kompetence.

Set ud fra den aktuelle debat i medierne er der ingen tvivl om at målgruppen for denne artikel også er med til at trække det gennemsnitlige læse- og staveniveau i skole og samfund ned.

Men hvis man på den baggrund tror at det blot gælder om at teste dem i tide og sætte ind med tidlig stimulation og træning, så har man ikke forstået problemets omfang og sammenhæng; samtidig med at man udøver en stor uretfærdighed mod hovedparten af disse elever, som man ikke udelukkende kan måle ud fra standardnormer, fordi de er underlagt deres egen helt individuelle udviklings- og læringscyklus, som stiller krav til den professionelle om såvel indsigt som respekt. Ved første betragtning kan det godt se ud som om det at nå frem til at kunne klare sig skriftsprogligt som funktionel analfabet er en fiasko, men set i forhold til den enkeltes forudsætninger og muligheder kan det også anskues som en bedrift overhovedet at opnå visse omend begrænsede funktionelle læse- og stavefærdigheder.

I relation til Brande og de tre omtalte grupperinger er det min erfaring at forsinket tilegnelse af skriftsproglige færdigheder med baggrund i socio-emotionelle problemstillinger ikke løses alene ved læsepædagogiske foranstaltninger, men også indbefatter tiltag i elevens hjemmemiljø; at elever med tidlige sprogudviklingsforstyrrelser kan opnå en normal ekspressiv kommunikation i forbindelse med skolestart, for så at opleve langvarige vanskeligheder vende tilbage i forbindelse med tilegnelse af skriftsproglige færdigheder; og endelig er der gruppen af ordblinde eller dyslektiske elever hvis tidlige tegn oftest er så diskrete at ingen omkring dem aner uråd, førend læsevanskelighederne debuterer med overraskende og voldsom kraft i løbet af den første læseindlæring og med langvarige følger for barn, forældre og skole.

Hvis man tror at der findes en enkelt forklaring på ovenstående med afsæt i en bestemt metode, så er der noget man fuldstændigt har misforstået. Det har overrasket mig i hvor høj grad der er behov for en 'skadestue' som Brande Højskole til at lappe forknytte skoleskæbner sammen, og det i en tid hvor den specialpædagogiske retorik nærmest virker overvældende og forjættende med sine proklamationer om 'inkludering rummelighed for børn med særlige behov'. Men det gælder fremdeles at handlinger taler højere end ord, og resultatet af handlingerne i skolen ser man bl.a. på Brande Højskole.

### **Skole, liv og arbejde**

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 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.

Sådan nogle møder jeg heldigvis også i Brande. Sidst en ung fyr som var påbegyndt en uddannelse på teknisk skole til baker. Som såkaldt funktionel analfabet med nogen læsefærdighed og støtte fra computer og tekstbehandling til det skriftlige klarede han sit fag til sine læreres tilfredshed; og 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 baker 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 baker absolut skulle kunne begå sig i engelsk stiløvelse også, fik han som svar at 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 baker.

I øvrigt er det såvel relevante som beskedne ønsker og forventninger de unge mennesker på Brande Højskole udtrykker om deres nærmeste fremtid. 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 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 endnu ikke kommet så vidt at man sender disse unge mennesker bagefter jobbene, og de kan ikke alle sammen *omskoles* eller *opkvalificeres* til mere bogligt funderet arbejde, selvom det synes at være især politikernes første og tragisk nok eneste løsningsforslag.

Det rejser spørgsmålet om et moderne samfund kan sætte sig udover og ignorere den måde hvorpå enhver befolkning vil fordele sig efter evner til forskellige færdigheder og funktioner. En OECD-undersøgelse<sup>1</sup> om funktionel analfabetisme fra slutningen af 1990'erne viste at selv i udviklede europæiske lande anslog man at 20-40% af befolkningerne var funktionelle analfabeter, i engelsksprogede lande som New Zealand, Australien, USA og England var 40-60% af befolkningerne funktionelle analfabeter. Kun

---

<sup>1</sup> Results of the first International Adult Literacy Survey, omtalt i Information 12/11 1997

i Canada var procentdelen lavere efter en årelang, massiv og kostbar kampagne; men selv dér var der fremdeles 20% eller en femtedel af befolkningen som ikke uden videre fuldgyldigt kunne klare de skriftsproglige krav i køreplaner, avisartikler og manualer mv. Nu har debatten i Danmark på det sidste taget en interessant drejning i den forstand at pædagogiske forskere endelig er begyndt at betvivle de talstørrelser og begreber som de selv har været med til at slynge omkring sig med i årevis, althens undervisningsministeren og arbejdsgiverforeningens direktør fastholder det dystre billede af de alt for mange funktionelle analfabeters utilstrækkelige skriftsproglige færdigheder. Det må der gøres noget ved siger man med magtens selvsikre sprog, hvorefter forskningens forhåbentlig mere eftertænksomme og sandhedssøgende sprog blot har at rette sig ind. Ikke desto mindre må læren fra Canada være at man tilsyneladende ikke via kurser og træning kan formå en sjettedel af befolkningen til at blive ligeså boglige og skriftsprogsvante som de ordførende uddannelsespolitikere og flere pædagogiske forskere kræver det.

I bogen 'De måske egnede'<sup>i</sup> fortæller hovedpersonen Peter hvordan Danmarks Pædagogiske Institut og Danmarks Lærerhøjskole i 1970'erne samarbejdede om et storstilet projekt, idet de ville hjælpe børnene ved at lokalisere de svage, så de kunne få den hjælp de behøvede. Man mente at det var en stor hjælp for børn at blive vurderet, og det var ikke i nogen ond mening når man vurderede folk. Det er måske bare fordi man selv så mange gange er blevet testet, man mærker det måske ikke selv, hvis man altid har kunnet nogenlunde hvad der blev forlangt, men man ser det måske bedre hvis man, som hovedpersonen i bogen, altid vil være på grænsen. Og er det ikke lige præcis hvad vi her mere end 30 år senere fremdeles fremturer med og påberåber os til løsning af de mindre heldige placeringer i internationale ranglister over læsefærdighed med mere? Det rammer ikke dem som uden videre er i stand til at klare hvad der bliver forlangt nær så hårdt, som dem der altid vil være lige på grænsen eller derunder, og det hjælper dem ikke igen og igen at blive udpeget som problemet, uden andre midler til at blive bedre end at træne det de ikke kan - for så at blive målt igen.

Og modargumenter hertil lader sig kun vanskeligt fremføre, især hvis man forsøger sig med at opnå lydhørhed. Alligevel skal det forsøges med afsæt i nordmanden Nils Christie, som i et mundtligt indlæg<sup>ii</sup> på en konference i Oslo i slutningen af 1990'erne om socialpædagogik, vovede at spørge om betydningen og ubetydningen af at kunne læse og skrive. Han pointerede at det var godt og nødvendigt at flest muligt med de rette forudsætninger lærte sig disse færdigheder, men de ord- eller læsesvage skulle efter hans mening ikke ses som tomme kar der skulle fyldes, eller som bærere af defekter der skulle repareres, fordi man ved at bruge så megen energi på alt for

insisterende oplæring kunne komme til at forvandle en skriftsproglig ordsvag, men dog udtryksfuld person, til en person med nogen adgang til skriftsproglige færdigheder men uden personligt udtryk. Hertil føjede Christie ønsket om at lærere også blev opfattet som og så sig selv som tolkere af de lavmælte gruppers mere ydmyge sprog.

Der er her tale om to konkurrerende og videnskabende paradigmer. Med baggrund i det ene søger man med udgangspunkt i *forklaring* af årsag og virkning at måle sig frem til de færdigheder som skal føre til træning af de konstaterede vanskeligheder. Det er videnskabens bud, som synes at være politikernes og de pædagogiske forskeres foretrukne afsæt. Med baggrund i det andet søger man en *forståelse* af hvordan de skriftsproglige vanskeligheder også er en form for kommunikationsbrist med mulighed for både at opøve og kompensere. Det kunne være den erfarne undervisers bud med forankring i den enkeltes egen livsverden.

### **Hvem vil du være?**

Hvad vil du være? spørger man for sjov det lille barn og man får som svar: brandmand, pilot eller dyrepasser, og lærer noget om hvad der virkelig har prestige i vores samfund. Hvem vil du være? glemmer vi senere at spørge om, når vi mere hverdagsagtigt er blevet specialundervisningslærer eller psykolog. Selvom vi ikke bliver spurgt og ikke får mulighed for at svare, så foreligger svaret alligevel implicit i den måde vi fungerer på i vores arbejdspraksis. Nogle, og efter min opfattelse de fleste, tager mere eller mindre ubevidst parti for det system de er ansat i og forsvarer det over for elever, forældre og kolleger. Andre agerer mere følelsesladede som om de var pårørende til de elever de har med at gøre. Begge indfaldsvinkler er hver på deres måde årsag til mange konflikter rundt omkring. Hvis man i for høj grad agerer som pårørende kan følelserne på en u hensigtsmæssig måde løbe af med en, og hvis man i for høj grad agerer på systemets, skolens eller PPR's præmisser kan man komme til at mangle følelsen af at det kunne have været dit eget barn eller barnebarn, og hvad ville du så have forventet af de professionelle?

Hvem vil du være? er også et spørgsmål om at agere som en Newton eller en Goethe i det specialpædagogiske felt. Når det drejer sig om tyngdekraft har Newtons anskuelse fejret store triumfer, især indtil Einstein opdagede at den kun gjaldt lokalt mellem jorden og månen og ikke universelt mellem stjernerne. Når det drejer sig om anskuelse af farver og teori om farverne har Newton selvfølgelig vundet i skole, gymnasium og på universitetet, men Goethe mente ikke at farverne alene kunne anskues via et instrument i form

af et prisme. Goethe opdagede med sine egne øjne en hemmelighed ved prismet som Newton ikke så, og Goethe mente at man bedre kunne stole på sine egne øjne når det drejede sig om at anskue farverne og danne sig en teori herom. Når det kommer til så komplekse fænomener som specialpædagogiske problemstillinger står valget også mellem en Newton'sk anskuelse, en Goethe'sk anskuelse eller en kombination heraf. Pointen i denne artikel er ikke at forkaste den videnskabelige indfaldsvinkel, blot at udsætte den for lidt kammeratlig kritik, sådan at den ikke får lov at være enerådende, for det kan den ikke bære.

I videnskabsfilosofien kan man spørge: *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, som også indbefatter et moralsk og etisk perspektiv.

Det er den tredje dimension som føres frem og forsvares i denne artikel, og det som en afgørende og nødvendig indfaldsvinkel i specialpædagogikken i samspil med den rationelle- og empiriske logik. Sidstnævnte kombination har i hovedparten af det 20. århundrede ført sig frem som logisk-positivisme, hvilket indebærer at man kun ville tro på det som man objektivt set kunne måle og veje. Det som ikke umiddelbart var kvantificerbart, det måtte man se at få gjort operationelt og målbart på en entydig matematisk måde. For at opnå den krævede målbarhed er man nødt til at reducere komplekse forhold, samtidig med at netop reduktionen indebærer dramatiske tab af den menneskelige dimension. Derfor omtales eleverne som *populationer*, deres vanskeligheder som *signifikanser* og skolens verden som *kontingensen*. Det sidstnævnte betyder kaos eller tilfældighed og er bandlyst i videnskabelig sammenhæng. Derfor risikerer både skolen som samfund og eleven som menneske at forsvinde ud af videnskabens objektive optik, hvilket må siges at være meget uheldigt fordi de selvsamme elevs skriftsproglige vanskeligheder altid hænger sammen med deres livsverden som forudsætning for udvikling og læring. Videnskabens problem er at den for at være tilstrækkelig videnskabelig i sin egen selvforståelse må give afkald på de mere komplekse og menneskelige dimensioner i forståelsen af elevernes vanskeligheder. Hvis den medinddrager en mere kompleks og menneskelig tilgang kan den ikke leve op til sine egne videnskabelige standarder.

Dette dilemma er uløseligt inden for en videnskabelig logik og kan kun opløses hvis man også tør vælge et Goethe'sk synspunkt, og f.eks. som udgangspunkt se sig selv som elevens *advokat*, som kan advokere for elevens



behov og udrede elevens vanskeligheder over for såvel kolleger, forældre som myndigheder. Det indbefatter dernæst at man også kan beskrive elevens vanskeligheder f.eks. på basis af undersøgelser og dermed agere elevens *tolk*. Og så endelig og først i tredje prioritet også kunne være elevens *underviser* og træner. For synet på eleven indebærer en sådan tankegang også at man først ser på hvordan eleven har det *personligt* og socio-emotionelt på sin skole, dernæst hvordan eleven er i stand til at tilegne sig *viden* og fagligt kunne følge med i undervisningen, når der er kompenseret for det aktuelle skriftsproglige handicap, og så endelig i tredje prioritet hvordan man kan forestå en relevant *undervisning*, som tager højde for elevens aktuelle forudsætningsniveau og læringsmuligheder hvad de skriftsproglige færdigheder angår. Det samme kan også udtrykkes spørgende: hvordan behandler og omtaler vi elever med skriftsproglige vanskeligheder? hvordan undersøger og beskriver vi dem? og hvordan underviser og træner vi dem?

### **Hvordan skulle du da leve dit specialpædagogiske arbejdsliv?**

Det som virkelig er værd at vide kan man sjældent lære alene via undervisning<sup>iii</sup> eller på uddannelse, og alligevel kan vi ikke undvære hverken kurser eller uddannelser. Det er bekymrende at den nuværende PD uddannelse i specialpædagogik formelt ikke rangerer højere end et liniefag på et seminarium, selvom mange undervisere og uddannelsesplanlæggere forsøger at tillægge den mere pondus end den oprindeligt var tiltænkt fra undervisningsministeriets side. Og det er ikke mindre problematisk at man på masterniveau i Danmark kun uddanner generalister i specialpædagogik, men ingen på det niveau til at kunne analysere mere specifikke specialpædagogiske problemstillinger som f.eks. skriftsproglige vanskeligheder.

Derfor gælder fremdeles oplysningstidens slagord om udover uddannelse også at stole på sin egen forstand. Men det indbefatter også at man kender grænserne for den og selv er parat til at sætte sine fordomme på spil og få dem korrigeret hvis de viser sig at være fejlagtige. Det kan man bl.a. gøre i uddannelsesmæssige sammenhænge i form af problemorienteret projektarbejde. Og det er fordi at det at forstå en mening vil sige at forstå den som svar på et spørgsmål. Den der ønsker at forstå må altså gå spørgende om bag det sagte<sup>iv</sup>. Det kræver ikke blot uddannelse men også praktisk erfaring at stille de relevante spørgsmål, og den som kan det har om ikke allerede et svar, så dog muligheden for at lytte<sup>v</sup> til

sig selv eller samtalepartneren, for derigennem at blive bedre klar over hvad man selv mener. Og alt dette forudsætter dømmekraft som især kendes fra juraen. Det er i den sammenhæng interessant at den juridiske videnskab ikke stoler fuldgyldigt på sig selv, hvorfor det er almindeligt at medinddrage lægdommere, sådan at den juridiske logik kan blive underlagt virkelighedens kompleksitet for at dommens rimelighed kan fremstå på baggrund af sagens samlede omstændigheder. På samme måde bør man i specialpædagogikken ikke forlade sig udelukkende på den videnskabelige logik men må medinddrage en mere erfaringsbaseret dømmekraft. Og ligesom det der virkelig er værd at vide ikke alene er det som det kræver tykke bøger at læse men i nok så høj grad mange år at erfare, så kan dømmekraft ikke læres men er snarere en fordring end en evne<sup>vi</sup>. For specialundervisningslæreren gælder at man gerne skulle kunne tænke kritisk ud fra sin egen autonomi og ikke lade sig pådutte den første den bedste teori. Dernæst skulle man kunne indføle sig i ethvert andet menneske og tænke: det kunne også have været mig, mit barn eller barnebarn. Og endelig kræver fordringen at man også er i overensstemmelse med og hviler i sig selv<sup>vii</sup>. Når alt kommer til alt afhænger succes, stagnation eller fiasko i specialpædagogikken i nok så høj grad af samspillet mellem lærer og elev og ikke kun af de anvendte metoder eller teorier.

### **Afsluttende kommentar**

I forbindelse med færdiggørelsen af denne artikel bliver jeg en fredag eftermiddag ringet op af en far, hvis 12-årige datter jeg tidligere har undersøgt med henblik på vurdering af hendes daværende skoletilbud. Forhistorien er den at pigen inden for de første leveår led af hyppige forkølelser med mellemørebetændelser og tendens til astma og bronkitis. Ved skolestart var hun endnu noget umoden i forhold til sine jævnaldrende. Inden skolestart blev hun undersøgt af en skolepsykolog som konfronterede hende med intelligenstestningens objektive og ufølsomme logik, hvor det af hensyn til standardiseringen ikke er tilladt undersøgeren at gribe ind og kommunikere med hende undervejs, og resultatet blev at hun scorede lavt i en række deltests og kom til at vise et udtryk af sig selv som var mere dystert end der i virkeligheden var belæg for. I konklusionen blev hun karakteriseret som: 'et typisk specialklassebarn'. Der kommer pigen til at gå i en årrække, men hun falder ikke til og tvivlen om den bedst mulige skolegang for deres datter nager vedvarende forældrene, som aldrig blev overbevist af psykologens undersøgelse og konklusion. På den baggrund bliver jeg involveret i sagen og undersøger pigen i hjemmet under overværelse af forældrene, specialklasselæreren og en nyansat psykolog. Med anvendelse af et andet undersøgelsesværktøj<sup>viii</sup> og især en anden undersøgelsesmåde indkredser

jeg ud fra kvalitative og kommunikative indfaldsvinkler et mere positivt billede af pigens udvikling og læringsmuligheder. 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

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. 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 Peter Høegh anfører i 'De måske egnede' 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. Og det er lige præcist her at der fordres mod og fornuft i specialpædagogikken, og anvendelse af den førømtalte 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 fortolkning, 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<sup>ix</sup>; og mod, vilje og fornuft skal der til udover faglig viden og teori.

I telefonen fortæller faren så om det seneste forældremøde på skolen inden jul, hvor udspillet fra lærerne er at det ikke går og at pigen skal flyttes tilbage i 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. Jeg har forsøgt mig med at få sagen belyst også fra lærernes synsvinkel men er ikke blevet meget oplyst, så for en sjælden gangs skyld kommer familiens egen synsvinkel til at stå til troende.

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 stand hun møder op på Brande Højskole – eller slet ikke får brug for skolens skadestue.

---

<sup>i</sup> Peter Høegh: De måske egnede, side 92 ff., København: Rosinante, 1993

<sup>ii</sup> Birgit Nielsen og Jonna Nielsen: Et mit barn ordblind?, s. 5, Aalborg: CVU Nordjyllands bibliotek, SLU-opgave, 1998

<sup>iii</sup> 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, side 18, London: Penguin Books, 1994

<sup>iv</sup> Hans-Georg Gadamer: Sandhed og metode - grundtræk af en filosofisk hermeneutik, side 351 ff., Århus: Systime, 2004

<sup>v</sup> Ole Fogh Kirkeby: Verden, ord og tanke - om sprogfilosofi og fænomenologi, side 139, København: Handelshøjskolens Forlag, 1994

<sup>vi</sup> Hans-Georg Gadamer: Sandhed og metode - grundtræk af en filosofisk hermeneutik side 31 ff., Århus: Systime, 2004

<sup>vii</sup> Ole Fogh Kirkeby: Udtrykt under foredrag om den gode leder med tråde til Kant og Aristoteles

<sup>viii</sup> John Maul: Screening af læsning og forudsætninger for læsning og stavning, Herning: Special Pædagogisk Forlag, 2000

<sup>ix</sup> Udtrykt af Villy Sørensen i et interview med Ninka