

Maul, John (2008): Specialpædagogikken i skismaet mellem det generelle og det specifikke. I Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, nr. 2, side 102 – 111, 2008

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

Specialpædagogikken i skismaet mellem det generelle og det specifikke

- og hvorfor personlighed og personligt mod er ligeså vigtige faktorer som teori og metode i specialpædagogikken.

Af *ph.d. i specialpædagogik John Maul, Aalborg*

I Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, nr. 2, side 102 – 111, 2008

Modstillinger og sammenhænge

I specialpædagogikken er det vigtigt på én og samme tid at kunne rumme såvel det specifikke som det generelle. Derfor er der hverken brug for specialpædagogiske fejlfindere eller socialpædagogiske ressourceoptimister i noget særligt omfang, men derimod for lærere og pædagoger med ben i næsen og begge ben på jorden; og som vel at mærke holder af eleverne sådan som de fremtræder, med blik for hvad de kan blive til under de rette betingelser. Når alt kommer til alt er den professionelle voksnes kompetente- og indsigtsfulde blik sandsynligvis netop hvad eleven, forældrene og kollegerne har brug for, for overhovedet at kunne begribe hvori en mulig kerneproblemstilling kan bestå, for derudfra at kunne forestille sig en måde og en retning for hvor man skal hen, og hvor meget bedre det kan blive med udgangspunkt i fælles bestræbelser.

Det er dette samspil, mellem *på den ene side*: den generelle forholden sig til elevens personlighed, sociale samspil og begavelsmæssige forudsætninger, og *på den anden side*: en mere specifik indsigt i forudsætninger for tilegnelse af faglig viden og skriftsproglige færdigheder m.v., som bliver omdrejningspunktet i denne artikel. Det vil udspille sig med baggrund i *teori og erfaring*, sådan som vi er vant til at pendle mellem *hvorfor* og *hvordan*, men i denne tekst i høj grad knyttet an til en tredje dimension i form af *dømmekraft* og dermed stillingtagen til *hvorfra* og *hvorhen*?

Det har gennem snart 3 årtier været mit lod at skulle udrede konkrete specialpædagogiske problemstillinger hos børn og unge i samspil med forældre, psykologer, pædagoger, lærere og terapeuter for at søge frem mod kerneproblemstillinger som udgangspunkt for overvejelser over mulig specialpædagogisk praksis. Problemstillingerne har været mangeartede i form af bevægelsesmæssige-, sansemæssige-, sproglige-, skriftsproglige-, socioemotionelle-, psykiske-, og kognitive vanskeligheder. Det har været som at have adgang til et specialpædagogisk laboratorium med mulighed for at lytte til og forsøge at forstå hvad eleverne viste og fortalte om deres konkrete vanskeligheder i undervisningsmæssige sammenhænge; og det har været en rig kilde at øse af i dialog med kursister og studerende på specialpædagogiske efter- og videreuddannelser.

I alle sammenhænge, når man er konfronteret med eleven i al sin kompleksitet, så er der oftest altid på en og samme tid noget specifikt videns- og

færdighedsmæssigt på spil, sammen med noget generelt personligt, socialt og begavelsesmæssigt. Der kan *på den ene side*: være tale om at faglige vanskeligheder kaster en psykisk slagskygge med socioemotionelle vanskeligheder til følge; eller *på den anden side*: at sociale opvækstvilkår og socioemotionelle vanskeligheder kan forstyrre den mere specifikke faglige udvikling og indlæring. Og det kan ikke, eller yderst sjældent, afgøres ved konkret testning eller objektiv måling om det i overvejende grad er det ene eller det andet der er vanskelighedernes kerneproblemstilling. Det kræver ud over teoretisk indsigt og tilegnet erfaring også talent for dømmekraft at kunne afgøre hvad der kan være årsag til hvad. Og det er det man skal kunne indkredse for at opnå et tilstrækkeligt grundlag for at kunne begrunde en relevant og konstruktiv specialpædagogisk handling.

Ser vi på det i et historisk tilbageblik, så var den første skoleform i Danmark en kombination af en *kirkeskole* og en *borgerskole*, sådan at forstå at man med den kristelige lære skulle udvikle gode og retskafne mennesker, og samtidig bibringe børnene de kundskaber og færdigheder der var nødvendige for at blive nyttige borgere for datidens stat. Senere i det 20. århundrede blev kristendommen nedtonet og de nyttige kundskaber og færdigheder skulle nu medvirke til den enkelte elevs alsidige udvikling, og skolens undervisning og hele dagligdag måtte derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Her var skolen ikke mere blot en læreanstalt, vi havde bevæget os fra *kirkeskole* over *borgerskole* til *menneskeskole*. Den sidstnævnte skal først og fremmest ville noget med eleverne som personer, og stræbe efter at gøre dem til livsduelige mennesker. Samtidig blev viden og færdigheder udvalgt med henblik på at bidrage til den enkelte elevs udvikling, akkurat som det kom til udtryk i Danmarks Lærerforenings Professionsideal fra 2002: "*Læreren har som mål med den enkelte elev, at denne forlader skolen som et selvstændigt tænkende, oplyst, ansvarligt, socialt indstillet og livsdueligt menneske, der har lært at lære og har tilegnet sig de fornødne almene skolekundskaber og -færdigheder*"¹.

For tiden er pendulet igen ved at svinge tilbage til borgerskolen med dens fokusering på parat viden og faglige færdigheder samt nedtoning af det personlige og menneskelige aspekt. Det kommer f.eks. til udtryk i følgende udsagn: "*For 20 år siden var der en række jobs, man kunne bestride uden at kunne læse. Men i dag er den gruppe der forlader folkeskolen med utilstrækkelige læsefærdigheder, dømt til evig fortabelse*"². Her er det ikke nok at være et socialt indstillet og ansvarligt menneske parat til at tage fat, mestrer du ikke de formelle skriftsproglige færdigheder, og kan du ikke kommunikere skriftsprogligt, ja så ender du i et sort hul, om det nu er kirkens helvede eller samfundets bund ved vi ikke, men udtalelsen faldt i første omgang i Kristeligt Dagblad.

Jeg forstår den også som et udtryk for en tankegang hos den veluddannede del af befolkningen, og herunder mange politikere og uddannelsesforskere, som går ud på at man kun kan blive til noget i dette samfund, hvis man tager længerevarende uddannelser som dem

¹ Husted: side 24, 2004.

² Niels Egelund i Politiken den 15. maj 2005, oprindeligt fra Kristeligt Dagblad.

selv. De har tilsyneladende ikke fantasi til at forestille sig at man kan blive til noget på andre måder end gennem uddannelse. Det har da også været en tværpolitisk bestræbelse igennem et par årtier at forsøge at afskaffe den såkaldte restgruppe på op til 20 procent af befolkningen, som ikke får de nødvendige formelle uddannelser, og som i øvrigt ofte har forskellige grader af skriftsproglige kommunikationsvanskeligheder. En ironisk pointe, hvad restgruppen og dens læsefærdigheder angår, er imidlertid at en Pisa-undersøgelse på verdensplan med matematisk garanti altid vil føre til at op mod 20% af en befolkning vil blive kategoriseret som dårlige læsere, og det alene p.g.a. af undersøgelsens egen indre matematiske logik, fordi det ligger indlejret i selve undersøgelsens opbygning og udformning³.

Sætter vi i stedet ansigter på den såkaldte restgruppe, så møder jeg repræsentanter for denne gruppe et par gange om året på Brande Højskole, som er en IT-baseret højskole for unge ordblinde med læse- og stavevanskeligheder. Med henblik på at argumentere for specialpædagogiske ressourcer medvirker jeg med udredning af udvalgte elevers svære læse- og stavevanskeligheder. Her møder jeg unge mennesker med meget blandede baggrunde, men hvis vanskeligheder jeg godt kender fra mit tidligere arbejde som talepædagog for småbørn med sproglige udviklingsforstyrrelser, fra mine talløse undersøgelser af dyslektikere og ordblinde, samt en tredje og meget mere usammensat gruppe af unge med problematiske familiemæssige baggrunde i form af misbrug af alkohol og stoffer, menneskelig afmagt og svigt af børn. De er fælles om at have forskellige former for alvorlige skriftsproglige kommunikationsvanskeligheder, og de har alle lige forladt den folkeskole som vi bestræber os på at gøre inkluderende og rummelig. Alligevel er det mit generelle indtryk at de først og fremmest har behov for at blive lappet psykisk sammen efter det de har været ude for i den aktuelle danske skole i op til 10 år. Set ud fra denne synsvinkel er det ikke nemt at begå sig i skolen hvis man har vanskeligheder, og især hvis disse vanskeligheder også udmønter sig som nedsatte evner til skriftsproglig kommunikation.

Når de unge mennesker selv skal udtrykke det, så beklager de sig enten over at de bare blev overladt til sig selv, og at ingen efterhånden troede at de overhovedet kunne noget, eller at de hele tiden blev udsat for en massiv træning af skriftsproglige færdigheder som ingen steder førte hen, og man slet ikke kunne forstå at det på daværende tidspunkt slet ikke var muligt for dem at lære sig at mestre disse færdigheder. For mig at se er disse to forskellige udtryk for elevernes oplevelser af deres skolegang også et udtryk for på den ene side at lade stå til og tænke: det kommer nok; og på den anden side ikke at ville acceptere, eller snarere respektere, at der er visse færdigheder som ikke alle kan tilegne sig på de gennemsnitlige tidspunkter for hvad man mener er normalt. Og når forældre og lærere ikke vil finde sig i at en elev ikke lærer sig at mestre alderssvarende skriftsproglige færdigheder på det tidspunkt omgivelserne forventer det, ja så får man oftest siden hen brug for at blive lappet psykisk og fagligt sammen på en højskole.

³ Claus Holm i "Det normale menneske er en illusion", DPU: Asterisk nr. 34, side 6 – 8, 2007.

Men til dette mistrøstige perspektiv er det vigtigt at føje de mange enkeltstående eksempler på prægtige unge mennesker, som til trods for deres vanskelige fremfærd i det skriftsproglige univers og skolernes ofte åbenlyse ubehjælpssomhed, på stædig, snedig og begavet vis klarer sig på ungdomsuddannelser, og siden hen viser deres loyalitet og værd på arbejdsmarkedet. Akkurat som man i resten af befolkningen og blandt de højestuddannede finder mange flere, som på trods af skriftsproglige vanskeligheder, klarer sig aldeles fremragende i job som de færreste ville forestille sig at man kan begå sig godt i med sådanne vanskeligheder. Jeg kender mange i høje stillinger som aldrig ville være blevet ansat hvis de først skulle have været igennem en læse- eller staveprøve som nåleøje for at kunne udfolde deres erhvervsmæssige talenter.

Men når det drejer sig om restgruppen med de skriftsproglige svagheder, så skal de tilsyneladende først lære sig at læse og stave og skrive på niveau med hovedparten af befolkningen, førend det kan komme på tale at tilbyde dem et relevant job, sådan at de også kan opnå anerkendelse og værdighed i samfundet. Når det som regel går nogle af dem godt, så hænger det for mig at se sammen med at det lykkes dem at finde jobbet, og så siden hen finde ud af at de sagtens kunne bestride det uden at mestre de skriftsproglige færdigheder i det omfang som omgivelserne krævede, eller også så får de netop lyst og energi til også at få gjort noget ved deres vanskeligheder, nu hvor de kan ranke ryggen med job og selvstændig indtjening. Som det hedder hos Per Lorentzen om en endnu sværere stillet gruppe: *”Udviklingshemmede skal ikke gennem oplæring for å opnå bedre livskvalitet, men det er gennem å oppleve god livskvalitet at de best kan nyttiggjøre sig opplæring”*⁴. Vi er her konfronteret med et interessant figur-grund perspektiv i specialpædagogikken, eller som Birgit Kirkebæk formulerer det: *”Det almene mål – set som almen dannelse, omfatter som omtalt mere end specifikke færdigheder – nemlig personlig identitet og handlekompetence. Efter min mening det som let bliver underbetonet i den specialpædagogiske hverdag, fordi vi som speciallærere nok er uddannet til at magte det specifikke, men ikke er uddannet til at medtænke det generelle”*⁵.

Det er min oplevelse fra praksis at barnets psykosociale udvikling og livsverden også indvirker på den cerebrale udvikling, og dermed i sidste instans også påvirker forudsætningerne for faglig udvikling og læring, men jeg har samtidig ofte følt at jeg har skullet sætte hælene i og insistere på en forståelse for at faglige vanskeligheder og svigtende forudsætninger kan have deres egen selvstændige eksistens uafhængigt af det socioemotionelle. Samtidig med at det også er sådan at specifikke faglige vanskeligheder i det lange løb kan føre til psykiske slagskygger og blive årsag til socioemotionelle vanskeligheder. Og endelig at man kan møde elever hvor det generelle og det specifikke er godt og grundigt blandet sammen i form af en vanskelig opvækst med socioemotionelle vanskeligheder, samtidig med at der optræder selvstændige- og specifikke udviklingsforstyrrelser i form af motoriske-, sproglige-, eller skriftsprog-

⁴ Lorentzen: side 77, 2003.

⁵ Kirkebæk: 1999.

lige vanskeligheder. Sådan er specialpædagogik så dejlig kompleks.

Jeg vil også medgive at vi godt kan give afkald på specifikke kategoriseringer af børns vanskeligheder i form af de mange former for tvivlsomme diagnosticeringer af især ordblindhed, Asperger, ADHD⁶ eller autisme som alt for mange fagpersoner strør om sig med, men samtidig har jeg insisteret på at hvis man samtidig afvikler den mere specifikke viden hos visse fagfolk om motoriske-, perceptuelle-, sproglige- og skriftsproglige vanskeligheder, så risikerer vi at kunne vende Birgit Kirkebæks ovenstående udsagn 180 grader, og så vil jeg udtrykke bekymring for at man ved i alt for høj grad at overbetone det generelle i form af det socioemotionelle helt kan komme til at overse det specifikke i form af faglige udviklingsforstyrrelser og vanskeligheder; og så vil mange elever med vanskeligheder i skoler og institutioner være ilde stedt p.g.a. af ren og skær faglig uvidenhed. Afkategoriseringen af eleverne må ikke føre til aflæring af specifik faglig indsigt hos lærere og pædagoger med flere, det ville resultere i et fagligt kollaps med begrebmæssigt kaos til følge.

Historie og faglig udvikling

Og det er fordi vi så vil risikere at blive sat indsigtsmæssigt tilbage til tiden før 1970'erne som på mange måder var en specialpædagogisk opblomstringstid: der var endnu mulighed for at vælge specialundervisning som fag på seminarierne, der blev tænkt strategiske tanker om integration af handicappede i normalundervisning, og i foråret 1974 var klinisk psykolog Marchen Møller og talepædagog Jytte Jordal på en studierejse sammen i Moskva for at besøge neuropsykologen A.R. Luria. De havde fået den idé at Lurias arbejdsmåde over for voksne måtte kunne overføres til børn. Rejsen, mødet med Luria, og ikke mindst inspirationen fra den neuropsykologiske tankegang, som den blev udfoldet af Luria med baggrund i læremesteren, Vygotsky, udvirkede et markant kvalitetsløft af efter- og videreuddannelsen inden for specialpædagogik i Danmark hvad angår indsigt i og forståelse for børnenes specifikke faglige vanskeligheder. I forordet til Marchen Møllers bog: **Indlæringsvanskeligheder hos børn**⁷, bebudede Jytte Jordal et opgør med den gældende forståelse for hjerneskader og diagnoser, for i stedet ”at sætte tingene på plads” og ”skabe oversigt og orden i læserens begrebsverden”. Af Luria blev de inspireret til at skelne mellem hvad der er diagnoser og hvad der blot er symptomer, ligesom de blev indført i den kvalitative tilgang til iagttagelse og undersøgelse, og derved opdagede de hidtil usete muligheder for at skelne mere præcist mellem vanskelighedernes art end man hidtil havde været i stand til i f.eks. intelligencetests som WISC med flere. Inden for samme år i 1976 udgiver de det fælles værk: **Luria studier**⁸, som skulle blive en klassiker og inspiration til genoptræning af voksne personer efter tab af sprogevnener, og samtidig inspirationskilde til ”de faggrupper der arbejder med børn med specifikke indlæringsvanskeligheder”, som de skrev i indledningen. Men det er værd at bemærke at de i første

⁶ Attention Deficit Hyperactivity Disorder.

⁷ København: Gjellerup, 1976.

⁸ Herning: SPF, genudgivelse, 2003.

omgang ikke medinddrog de socioemotionelle aspekter, selvom de anerkendte deres betydning for udvikling og læring, og selvom Marchen Møller, som klinisk psykolog, havde sit udgangspunkt i det socioemotionelle. Luria afstod selv fra at indfortolke socioemotionelle aspekter i en neuroaffektiv udviklingspsykologi, fordi man i hans samtid endnu ikke havde en tilstrækkelig nuanceret viden om hjernen til at kunne gøre det.

Men det har vi nu, og via Susan Harts introduktion til neuroaffektiv udvikling og medinddragelse af den socioemotionelle dimension⁹ kan det generelle og det specifikke nu også anskues i et cerebralt udviklingsperspektiv til berigelse af såvel det specialpædagogiske som det socialpædagogiske felt. Susan Hart udfolder med baggrund i ny viden det komplekse samspil mellem gener og miljø. Heraf fremgår det bl.a. at miljøet er meget tidligt ude og spiller aktivt sammen med arvemassen fra begyndelsen af. Samtidig er det sådan at langt over halvdelen af arvemassen først kommer til udtryk efter barnets fødsel. Noget er fastlagt som f.eks. hud- og øjenfarve, men i relation til specialpædagogikkens komplekse forhold er arv og miljø ikke hinandens modpoler, men snarere integreret i en udelelig proces som udtrykkes i et intimt samspil, hvor man kun vanskeligt kan skelne mellem årsag og virkning. Når vi kommer til mere komplekse sammenhænge som: adfærd, psyke, sprog, læsefærdighed og tænkning, så dikterer arven ikke udviklingen, men bidrager til hvordan udviklingen kan forløbe under stadig modifikation fra det omgivende miljø.

Overordentlig mange arvelige faktorer forudsætter samspil med miljøet for at udtrykke sig eller for at blive fremprovokeret, og ikke mindst omsorgspersonernes adfærd er vigtig i denne sammenhæng. *"Et barns temperament kan vække bestemte forældresvar og skabe en selvopfyldende virkning til at forstærke eller hæmme medfødte træk, og barnets temperament kan prædisponere det til at orientere sig mod miljøet på en bestemt måde"*¹⁰. Man vælger ikke at blive et socialt væsen, og man bliver ikke et socialt individ ved at blive indført i principperne for menneskelig adfærd, det bliver man ved at få indpodet den følelsesmæssige baggrund for disse principper¹¹. Arven bestemmer med andre ord de egenskaber eller muligheder vi får til disposition, men erfaringerne bestemmer hvordan 'kortene' bliver spillet. Den menneskelige arvemasse er, for kompleks adfærd og komplekse færdigheders vedkommende, et åbent system. I udviklingen influerer gener og miljø gensidigt på hinanden, og det får efterfølgende betydning for nervesystemets udvikling. Vi bliver med andre ord til i dyb afhængighed af andre mennesker, vi ikke selv vælger, men som bliver vores lod i tilværelsen¹².

Og hvis barnet ikke stimuleres sprogligt optimalt på grund af tidlige omsorgssvigt, så hæmmes evnen til at regulere adfærden verbalt. Og man ved nu¹³ at højre hemisfære er den dominerende de tre første leveår hvorfor børn som udsættes for følelsesmæssig deprivation vil kunne få vanskeligheder

⁹ Hart: 2006.

¹⁰ Hart: side 38, 2006.

¹¹ Rosenberg: side 11, 2005.

¹² Rosenberg: side 16, 2005.

¹³ Hart: side 226, 2006.

med affektregulering. Man mener¹⁴ at *skam* er en *kropslig* reguleringsmekanisme som udvikles gennem højre hemisfære-funktioner, mens *skyld* er et *sprogligt* venstre hemisfære-fænomen. Susan Hart skriver at vedvarende traumatisering påvirker interaktionen mellem de to hemisfærer, og det betyder at emotionaliteten forstærkes, men på en ordløs og ureguleret måde. ”Hos børn med tidlige følelsesmæssige skader vil dissocieringen f.eks. vise sig ved, at barnet udvikler isolerede motoriske og kognitive funktioner, som ikke er forbundet med de følelsesmæssige områder. Selvom barnet er normalt begavet, kan det ikke udvikle ’mentaliseringssevne’, idet det er afskåret fra at integrere sin kognition følelsesmæssigt”¹⁵.

Det er også udtrykt sådan at barnet først rigtigt bliver til menneske, eller et færdigudviklet menneskeligt subjekt, når det bliver indviet i og delagtiggjort i spillet mellem handling, tale og sprog i sit nærmiljø, og det muliggør et sjæleliv med ønsker, hensigter, angstelser, forhåbninger, refleksioner, følelser, skam og skyld¹⁶ mv. Disse forhold er også indlejret i det ældgamle udtryk samvittighed som er et folkeligt udtryk for den etiske sans. Samvittighed, som oprindeligt er et plattysk udtryk, er beslægtet med samviden, opmærksomhed og bevidsthed. Samviden eller samvittighed er på én og samme tid en viden vi har sammen og en viden vi er alene om. Den afspejler den enkeltes forhold til kollektive regler og vores fælles erindring om at handlingen huskes, også selvom den søges fortrængt¹⁷. At blive skammet ud og mærke sig fællesskabets regler og normer føles på en grænseoverskridende måde i såvel krop som sjæl. Det går ikke uden, og det gælder om ikke at få sår på sjælen med.

”Er du vanskelig, eller har du vanskeligheder”¹⁸, spørger Per Lorentzen underfundigt, og afslører dermed forskellen på vores mulige syn på barnet som enten irriterende eller i vanskeligheder. Og som du ser nogen behandler du vedkommende, derfor er lærerens og pædagogens blik vigtigt for det enkelte barn i vanskeligheder, det er ikke ligegyldigt hvem barnet møder, den måde man bliver set på er også med til at forme ens personlighed. Derfor hedder det også at: ”i skolen skal man træde varsomt, for der bliver mennesket til”¹⁹. I hvert fald i vores kultur, hvor skolen i de sidste mange årtier har været præget af menneskeskoletanken om afbalanceret vægtning af såvel det faglige som det personlige. Den danske digter N.F.S. Grundtvig har udtrykt at [... ”han har ikke levet, som klog på det er blevet, han først ej havde kær”²⁰; og den norske digter Bjørnstjerne Bjørnson skal have sagt: at små børn ikke kan lære noget af en, de ikke holder af²¹. Derfor må man forestille sig, at hvis man har det vanskeligt med stoffet, og derfor har svært ved at holde af det, så bliver

¹⁴ Hart: side 227, 2006.

¹⁵ Hart: side 232, 2006.

¹⁶ Husted: side 188, 2000.

¹⁷ Kirkeby: side 193, 1994.

¹⁸ Lorentzen: side 67, 2003.

¹⁹ Udtrykt mundtligt af filosofen Jørgen Husted.

²⁰ Grundtvig (1834) i ”Nu skal det åbenbares”, Højskolesangbogen.

²¹ Jørgen Lund: Det faglige løft – om greb og misgreb i uddannelse og forskning, side 30 København: Gyldendal, 2007.

lærerpersonelementet så meget mere afgørende. Præsten, Johannes Møllehave, har bemærket at: ”Når man spørger folk om, hvad deres bedste lærer betød for dem, så skal man lægge mærke til, at der kommer et smil på deres læber som om de mindedes en gammel kæreste”²², og hører man til de svage i skolesystemet, er det godt at have bare en voksen med blik for at man en dag måske alligevel kan blive til noget trods alt. Jeg har selv mange gange oplevet hvordan en sådan skytsengleagtig lærer næsten kan udrette mirakler med enkelte elever. Mit eget skoleliv skiftede fra sort til hvidt i sjette klasse af samme årsag. For mig at se hænger det sammen med et personligt blik for den enkelte, samtidig med interesse og nysgerrighed efter hvad man i øvrigt fagligt kan gøre for at befordre udvikling og læring for vedkommende. Omvendt har jeg også få tragiske gange været med til at kaste håndklædet i ringen og foreslå eleven udskilt til en specialklasse, men så har det næsten altid været for at redde et barn fra nogle håbløse lærere eller pædagoger som den pågældende elev ikke kunne være tjent med i det lange løb. Her kunne specialklassen blive til en kærkommen oase med mulighed for på ny at etablere gode personlige relationer til omgivelserne og konstruktive voksne.

Menneskets værdi eller menneskets værdighed

Det begyndte med at vi så på de åndssvage gennem diagnoser, og var bange for at de med deres arveanlæg skulle degenerere samfundet. Det vist sig ikke at have noget på sig, og i de magiske 1970'ere lykkedes det i Danmark juristen N.E. Bank-Mikkelsen at vriste de åndssvage ud af lægernes favntag. Som han selv udtrykte det: [...]*”jeg har ondt af mange åndssvage, som er i psykiatres varetægt eller magt. De åndssvage har længe nok været pindet op på psykiaternes nåle – principielt kan pædagogernes og psykologernes overtagelse af samlingen føre til ny kategorisering med alt, hvad deraf flyder. Foreløbig synes pædagoger og psykologer at angribe de åndssvages problemer på en mere acceptabel måde, men også over for disse specialister må man være på vagt – især hvis de en skønne dag mener at have fundet ’sandheden’”*]²³.

Sammen med pædagogerne og psykologerne vandt de åndssvage retten til at blive set på som mennesker, men de slap ikke for specialpædagogikkens negative aspekter. Den nye svøbe blev at de professionelle ikke kunne afholde sig fra at: *”mange naturlige hverdagsituationer ble så å si ’pedagogiseret’ ihjel, dvs. de ble søkt udnyttet i opplærings- og træningsøyemed”*²⁴, som Per Lorentzen så rammende udtrykker det. I pædagogernes varetægt blev måltidet til spisetræning, fødselsdagen til socialtræning, og udflugten til bustræning.

Og sådan har vi hver især vores sandheder om forskellige specialpædagogiske problemstillinger: TEACCH²⁵ til de urolige, AKT²⁶ til de

²² Udtrykt side 39 i *Det skal mærkes at vi lever*, en interviewbog om Benny Andersen og Johannes Møllehave af Karen Thisted, Politikens Forlag, 2003.

²³ Bank-Mikkelsen: *Noget om åndssvage*, side 128-129. i: *Afvigerbehandling*, København: Thanning & Appels Forlag, 1971.

²⁴ Lorentzen, Per: side 36, 2003.

²⁵ **T**reatment and **E**ducation of **A**utistic and **C**ommunication **H**andicapped **C**hildren.

²⁶ **A**dfærd, **K**ontakt og **T**rivsel.

aggressive og ængstelige og RR²⁷ til de læsesvage osv. Og resten ender i et sort hul som Niels Hausgaard synger om på sin CD: *"Betalingsbalancen er snart rettet op, og kronkursen er helt i top. Så nu kan enhver forstå, at Egon ikke kan betale sig. Egon er klar til at løfte i flok, men du godeste Gud, det er jo slet ikke nok. Egon er snart en og tyve år. De sagde i TV-avisen i går at sådan nogen som Egon, de kan egentlig ikke betale sig. De sagde det måske ikke lige på den måde, men summa summarum, det var det, de sagde, at renten taget i betragtning, så kan Egon ikke betale sig"*²⁸.

I det aktuelle samfund med dets fokusering på det enkelte individ frem for fællesskab, og konkurrence frem for samarbejde, der bliver det menneskets værdi frem for dets værdighed som bliver sat i centrum. Der er mange tegn i tiden på at vi er på vej mod en ren materialisme som i den grad kommer til at dominere vores værdiforestillinger, og dermed true menneskets kerne af sammensathed, kompleksitet og helhed. I stedet bliver eleverne genstandsgjorte som enkeltindivider. De kan så kvantificeres med test og evalueringer, og de får kun værdi hvis de kan bidrage til overskudsmaksimering i form af bruttonationalprodukt. Vi er ved at få et samfund som er til for økonomien, i stedet for økonomier som er til for samfundet, skriver den svenske journalist Göran Rosenberg²⁹. I stedet for værdi og værdighed skriver han om profit og pligt og advarer imod at indrette institutioner hvor det kun drejer sig om at placere kapital effektivt med højeste afkast for øje, fordi børnehaver, skoler og plejehjem ikke kan fungere uden pligt baseret på moralsk forpligtelse i form af professionel etik og høje idealer. I dag taler man ikke mere om pligt, men derimod om konkurrence, effektivitet, mangfoldighed, frihed, rentabilitet og kundestyring. Bag de tilforladelige ord gemmer sig en genstandsgørelse af mennesket. Men da overser man at: *"Et menneske som har brug for vores hjælp, styrker vores evne til at hjælpe, ud af den eksistentielle svagheds fællesskab fødes sympatien og empatien. Således forandres vores relation til den anden fra beregning til ansvar, fra byttehandel til gave. Fra transaktion til grænseløs relation over tid og rum"*³⁰, skriver Göran Rosenberg, og fortsætter: *"Kunsten at leve som menneske, vil tragedien sige, er ikke at vinde (det kan man ikke), men at kæmpe godt"*³¹.

Og jeg kender mange skriftsprogligt svage, eller andre fra det vi kalder restgruppen, som både kæmper godt og lever et godt liv, alt imens mange af de professionelle kun har blik for deres skavanker eller defekter. Deraf ser man at der ikke altid kommer noget godt ud af hverken megen uddannelse eller skoling. Det hele kommer også an på hvem du i forvejen var inden du startede på uddannelsen. *"Uddannelse er en fantastisk ting, men det der virkelig er værd*

²⁷ Reading Recovery.

²⁸ Niels Hausgaard: Flyv så!, CD 2006.

²⁹ Rosenberg: 2005.

³⁰ Rosenberg: side 109, 2006.

³¹ Rosenberg: side 158, 2006.

at vide, kan man ikke lære ved uddannelse”³². Uden evne til at inkarnere erfaring i teori og udvise talent for dømmekraft, da ender man som den evige novice i specialpædagogikken. Og de svage har ikke brug for novicer, de har brug for lærere og pædagoger med ben i næsen og begge ben på jorden, som tør stole på deres egen forstand, og som ved hvor langt den rækker, og hvornår de skal spørge om kvalificeret hjælp.

Kilder:

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

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

Husted, Jørgen: Borgerskole eller menneskeskole? i Skolens rummelighed – fra idé til handling, red. Kim Foss Hansen og Ole Hansen, København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 4, 2004.

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

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

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

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

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

Maul, John: Mennesket i specialpædagogikken – om mod og fornuft i specialundervisningen, Herning: Special-pædagogisk Forlag, 2007.

Rosenberg, Göran: Pligten, profitten og kunsten at være menneske, København: Tiderne Skifter, 2005.

³² Oscar Wilde: ”Education is an admirable thing, but it is well to remember from time to time that nothing that is worth knowing can be taught”, fra Steven Pinker: *The Language Instinct*, s. 18, London: Penguin Books, 1994.