

Maul, J. (2009). Enden på specialpædagogikken og den sidste speciallærer. *Tidsskriftet Specialpædagogik*, Temanummer: Pejlinger på faget specialpædagogik, Danmarks Specialpædagogisk Forening, årgang 29, nr. 5, side 37 – 48.

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

Enden på specialpædagogikken og den sidste speciallærer¹. **Af licentiat i specialpædagogik, John Maul, Aalborg.**

i Tidsskriftet **Specialpædagogik**, tema: pejlinger på faget specialpædagogik,
Danmarks Specialpædagogisk Forening, årgang 29, nr. 5, side 37 – 48,
november 2009

Med udgangspunkt i erkendelsesmæssige forudsætninger for teori og metoder fokuseres der i denne tekst på aktuelle bestræbelser på at normalisere specialpædagogikken og de konsekvenser det får når specialpædagogisk indsigt og viden nedprioriteres eller ligefrem helt forsvinder.

I sin seneste bog ”Store forandringer” priser historikeren, Søren Mørch, fremskridtet og nævner i forbifarten hvordan man i det 20. århundrede har overlevet 30’ernes finanskriser, nazismen, varemangel, en voldelig skole og den kolde krig med mere. Det var slemt undervejs men vanskelighederne blev en for en overvundet; og det ligger i Mørchs optimisme på menneskehedens vegne at også den nuværende finanskriser, miljøproblemerne og terrorismen vil blive afviklet på tilsvarende vis. Som mulig drivkraft for fremskridtet tager han afsæt i den græske oldtid og fremhæver den intellektuelle udfoldelse i århundrederne før vor tidsregning. Det kaldes i dag for den klassiske periode og indebar i sin tid at det græske skriftsprog opstod ud af ingenting, sådan at man i dag kan læse klassikerne både på originalsproget og i oversættelse. ”I det samme korte tidsrum og i det samme lille geografiske område blev der også udviklet en filosofi, der danner et uomgængeligt grundlag for europæisk/vestlig (natur)videnskab. Og bare for at fastslå det endnu en gang: der findes ikke nogen anden form for videnskab. Punktum”². Ifølge Mørch opstod filosofien fuldt færdig på én gang, og selv i dag er det vanskeligt at beskæftige sig med erfaring, viden og læring uden at forholde sig til Platon, Aristoteles og Sokrates. Det kan godt være at det for de fleste ikke er en bevidst medtænkning i den pædagogiske hverdag, men ligesom vi er gennemsyret af kristen moral, så er vi også stærkt påvirket af græsk logik i vores udøvelse af specialpædagogik.

¹ Jfr.: Francis Fukuyama: The End of History and the Last Man.

² Mørch: 2009, side 105.

Teori, erfaring og fortælling

Dette medfører at vores viden er relationær i den forstand at vi kan vekselvirke mellem at tage udgangspunkt i teori, erfaring og fortælling. Platon personificerer idéernes verden, Aristoteles tilsvarende erfaringens- og eksperimenternes verden, og tilsammen udgør de det samspil i moderne videnskab som Mørch priser ovenfor. Det bliver også til grundlaget for den moderne logiske-positivisme, og den indebærer at man kun positivt tror på det som man kan erfare sig til, eller det som man kan måle og veje sig til, for siden at bekræfte det med teori. Eller omvendt at man formulerer en teori som udgangspunkt for efterfølgende at be- eller afkræfte den ved forsøg eller erfaringer. Det tredje perspektiv personificeres ved Sokrates, og her kommer forestillingen om det lykkelige liv samt etik og moral ind i billedet. Her gælder det den enkeltes stillingtagen til hvilken retning tilværelsen skal tage. En stillingtagen som mange pædagoger og lærere i den vidtgående specialundervisning til en vis grad må involvere sig i på deres elevers vegne. Græsk filosofi spiller fremdeles en rolle og er ikke sådan at smygge af sig, selv i aktuelle specialpædagogiske dilemmaer.

Tænkning, oplevelse og handling

Efter mere end 1000 års tilbageslag med teologi som altings rettesnor fik videnskaben med Descartes et tiltrængt comeback i 1600-tallet, og da med afsæt i det latinske begreb rationalitet. Hvor *ratio* knytter sig an til en klar målestok og kvantificering af oplevelser, så var det tilsvarende græske begreb *logos* dobbeltsidigt, idet det på én og samme tid var såvel noget kvantificerbart som noget kvalificerbart. Sådan at forstå at noget både kunne være enten rigtig eller forkert og samtidig vække behag eller ubehag, og dermed også være noget overvejende subjektivt til sammenligning med rationalismens higen efter objektivitet.

Og selvom Pascal, som var Descartes samtidige, forsøgte sig med at *hjertet har sine grunde som forstanden ikke kender*, så var det de britiske empirister i 1700-tallet som for alvor tog til genmæle over for Descartes og hans rationalisme. Deres udgangspunkt var at børnene kom forudsætningsløse til verden, altså uden en forudgående teori. At de med andre ord fødtes som tomme tavler, *tabula rasa*, der gennem sanseperception skulle konstruere deres egen teori om verden. For Descartes blev selve tanken udgangspunktet: *jeg tænker, altså er jeg*, og for empiristerne blev udgangspunktet at tænkningen så at sige skulle genereres ind gennem sanserne og konstrueres udefra og ind eller nedefra og op. Igen har vi den klassiske vekselvirkning mellem teori og praksis, som Kant forenede med tanken om at vi er født med *'begrebsmæssige briller'* på.

Det medfører at vi altid på forhånd har struktureret vores omverden indefra men får den modificeret udefra ved erfaringsdannelse.

I det 20. århundrede gør franskmændene Maurice Merleau-Ponty op med disse forestillinger og vender rationalismen og empirismen på hovedet med udtrykket: *jeg kan, altså tænker jeg*. Hermed udtrykte han dels en kritik af Descartes fordi barnet altid kan, førend det kan tænke noget herom på en bevidst måde, og af empiristerne fordi sansning aldrig er passiv modtagelse, men altid forudsætter aktiv muskelsansning i form af at række efter, kigge efter, handle med osv. Og fordi perception heller aldrig kun er passiv modtagelse, men altid også en forudgribende og meningsfyldt fortolkning. Med Merleau-Ponty vendte filosofien tilbage i form af fænomenologien med udgangspunkt i det enkelte menneskes egne personlige livsomstændigheder. Den videnskabelige treenighed i form af rationalitet, empiri og filosofi har fulgt ad, beriget og udfordret hinanden op gennem historien til i dag.

Tilknytning, udvikling og læring

Når Per Lorentzen skriver at vi ikke kommer ”*blanke til verden*”³ hentyder han til at barnets medfødte tilknytningsevne passer som ”*hånd i handske*” til forældrenes beredskab til at møde deres nyfødte barn. Barnet er fra første færd en del af et socialt fællesskab som er stærkt præget af følelser. Det er interaktionerne i dette samspil mellem barn og forældre som udgør grundlaget for at barnet udvikler sig og lærer. Lorentzen citerer Vygotsky for at det er igennem dette samspil med andre at vi bliver os selv. Hvor Vygotsky tænkte sociokulturelt, tænkte Piaget kognitivt og var fokuseret på udfoldelsen af barnets intellektuelle kapaciteter og færdigheder⁴. Heroverfor mente Vygotsky at kognitive funktioner ikke er individuelle eller udelukkende lokaliseret inde i hovedet på enkeltindivider, men at de tværtimod forekommer som samspil og samhandlinger med andre mennesker.

Tager vi ordet bevidsthed i formen *consciousness* og deler det op i *con* og *scire*, så er *scire* grundformen for *science* og betyder at vide noget, mens *con* betyder sammen. Altså er både bevidsthed og videnskab noget man ved i fællesskab eller sammen med andre. Det fører direkte til overbegrebet for sprog og tale i form af ordet kommunikation, som kommer af *communi* og *care*, dvs. at gøre (*care*) noget fælles (*communi*). Kognitive funktioner, viden, sprog og bevidsthed eksisterer i denne forståelse imellem mennesker som et samspil i handling og praksis.

Derfor er det så fatalt for børn at vokse op under kummerlige socioemotionelle vilkår. Når børn bliver udsat for tidlige følelsesmæssige skader forbindes deres sansemotoriske- og perceptuelle funktioner ikke med deres følelsesmæssige udvikling.

³ Lorentzen: 2009, side 26.

⁴ Lorentzen: 2009, side 28.

Sådanne børn kan godt udvise normal begavelse, men fordi de er afskåret fra at integrere deres kognition følelsesmæssigt, er de afskåret fra at udvikle mentaliseringsevne, og det bliver især tydeligt når de når en alder hvor børn begynder at reflektere over egne og andres følelser⁵. Her aner man at kognition er et komplekst fænomen. Det kommer af latin *cog'noscere* og betyder opfatte, forstå og vide. Der er tale om en psykofysisk proces der omfatter iagttagelse, opfattelse, læring, tænkning og erkendelse.

Sagt med andre ord er der tale om et samspil mellem sansning, perception og kognition, sådan at sansningen er kontakten til verden, perceptionen er fortolkningen af sansedata og kognitionen er erkendelsen af den samlede proces. Derfor var det ikke uden pointe at psykologen, Steen Larsen, foreslog udtrykket udviklingspsykologi erstattet af indviklingspsykologi. For i virkeligheden er der tale om at socioemotionelle-, sansemotoriske-, perceptuelle- og kognitive forhold i den grad hvirvles ind i hinanden i barnets opvækst og læring. Det er derfor at: [...]"*intet kan studeres videnskabeligt i dets levende, konkrete mangfoldighed*"⁶. **Punktum.**

Forskning, operationalisering og evidens

Når Søren Mørch priser fremskridtet og videnskaben, som han mener kun har eksisteret i den græske- og nu vestlige version, bør man huske nedgangsperioderne og hvordan man med kristen dogmatik i middelalderen forbød udvikling af viden som stred mod den rette lære, og senere hvordan politiske ideologier i det tyvende århundrede har betydet tilsvarende begrænsninger i den frie udvikling af viden og indsigt.

For tiden er vi optaget af hvad der kan betale sig og hvad man får for pengene. Derfor taler vi meget om hvorvidt noget har evidens eller ej, hvormed vi mener om det med sikkerhed giver de resultater vi forventer af vores anstrengelser og af de ressourcer vi sætter ind. Ordet har også en anden dagligdags betydning, nemlig at noget er selvindlysende eller *evident*. Men *evidens* skal forstås som noget der kan operationaliseres, dvs. gøres til genstand for målbeskrivelse og evaluering. Birgit Kirkebæk⁷ ser det som et ønske om at videnskabeliggøre specialpædagogikken og at anvende videnskabelige metoder i evalueringen af specialundervisningen. KVIS-programmet⁸ kan ses som et naturligt led i denne tankegang, og hvem kan ved sine fulde fem indvende noget imod ønsker om kvalitet i specialundervisningen? Ole Hansen har netop en pointe⁹ om den hidtidige specialundervisning, når han anfører at elever med relativt store læringsproblemer sjældent overvinder vanskelighederne og endnu sjældnere kommer op på samme niveau som klassekammeraterne. Den *'afhjælpende løsning'* holder ikke hvad den lover og eleverne efterlades ofte i en marginaliseret situation gennem hele skoleforløbet med negative følger for deres selvværd som unge og voksne.

⁵ Hart: 2006, side 232.

⁶ Kjörup: 2008, bind 2, side 138.

⁷ Kirkebæk: 2009, side 165.

⁸ Står for Kvalitet i specialundervisningen.

⁹ Hansen, Ole: 2009, side 56-57.

Som en udløber af KVIS-programmet er Ole Hansen nu involveret i LP-modellen. Det er en model for Læringsmiljø og Pædagogisk analyse som ifølge aktørerne selv er baseret på forskningsresultater. Den er udviklet af den norske professor Thomas Nordahl. Den første nordiske konference blev afviklet i Norge for knap 500 deltagere i efteråret 2008 med temaet: ”Forskningsbaseret viden – vi gør det der virker”. I den efterfølgende bog¹⁰ understreges det at LP-modellen ikke giver konkrete redskaber til at tackle de faglige udfordringer, men er en analysemetode som giver en større forståelse for de faktorer som opretholder adfærd og læring i skolen. ”LP-modellen skal anvendes systematisk. Der lægges vægt på, at lærerne skal have fokus på interaktionen mellem eleven og omgivelserne og sammen med dette også se kritisk på sin egen undervisning og klasseledelse”¹¹. Skolen og klassen opfattes som et socialt system og undervisningens mål er at påvirke, stimulere og forandre det samlede læringsmiljø. Ole Hansen henfører hovedparten af specialundervisning i Danmark til den ’afhjælpende løsning’ som har vist sig ikke at virke efter hensigten. ”Bag denne løsning finder vi en systemadfærd, der fremmer diagnoser, visitationer, specialundervisning og segregering”¹². Heroverfor argumenterer han for et demokratisk deltagerperspektiv som involverer alle parter lige fra elev og forældre til lærere, administratorer og politikere. ”Under dette perspektiv finder vi bestræbelserne om integrering, inkludering, vægtning af relationsarbejde og øget rummelighed”¹³. Som Marianne Jelved så rammende udtrykker det: ”[så kommer LP-modellen som en mulighed, der passer umanerligt godt til tidens udfordringer”¹⁴.

Og man må af mange forskellige grunde give hende ret. Henvisningerne til Vygotsky og Lorentzen antyder at relationen er vigtig såvel socioemotionelt som kognitivt. I LP-modellen er der fokus på adfærd fremfor faglighed, og netop urolige børn er et af skolens allerstørste problemer. ”LP-modellen har sit teoretiske fundament i systemteori, som netop er udtryk for den forståelse, at medlemmerne af et socialt system må forholde sig til ændringer i mønstre for kommunikationen i det pågældende sociale system”¹⁵. Systematikken gør den oplagt at operationalisere, det er enkelt at påvise evidens, som ovenikøbet kan lagres elektronisk og formidles ved hjælp af computerteknologi. Uddannelsesteknokrater glæder sig allerede til at skulle studere mængden af data: ”I det helt taget vil implementeringen af LP-modellen komme til at give informationer om den danske skole, som vi aldrig har haft før, endda informationer der kan sammenlignes med den norske skole. Der er noget at glæde sig til!”¹⁶. Dertil kommer uanede muligheder for kurser og uddannelse som skoleledere vil sende deres lærere på i bundter og som uddannelsesinstitutioner håber at kunne spinde guld på.

¹⁰ Hansen, Ole og Thomas Nordahl: 2009.

¹¹ Hansen, Ole og Thomas Nordahl: side 7, 2009.

¹² Hansen, Ole: side 57, 2009.

¹³ Hansen, Ole: side 57, 2009.

¹⁴ Hansen, Ole og Thomas Nordahl: side 19, 2009.

¹⁵ Hansen, Ole og Thomas Nordahl: side 9, 2009.

¹⁶ Niels Egelund i Hansen, Ole og Thomas Nordahl: side 74, 2009.

Jeg kommer til at tænke på Per Fibæk Laursens venligt mente bemærkning om Howard Gardners intelligensteori: ”Bortset fra at Gardners intelligensteori ikke er holdbar, og at der ikke umiddelbart er nogen virkelige pædagogiske konsekvenser at drage af teorien, ja så er det ellers rigtig nok, hvad han siger”¹⁷. Med andre ord er LP-modellen så sympatisk at man ville ønske at den også kom til at virke efter hensigten.

Form, indhold og profit

Og Marianne Jelveds bemærkning om at LP-modellen passer så umanerligt godt til tiden, skulle nødtigt få den konsekvens at det går med den som det gik med KVIS, rummelighed, undervisningsdifferentiering, og stribevis af andre specialpædagogiske tiltag som også blev introduceret med brask og bram for siden at glide over i glemselen. Men at der er knyttet store forventninger til den er hævet oven enhver tvivl: ”LP-modellen består af en række principper, som lærerne og pædagogerne anvender, når de i deres team samles om at handle på viden om, hvad der opretholder en uønsket situation. Gennem arbejdet med LP-modellen bliver underviseren så at sige ’forsker’ i egen praksis: Ud fra analytiske input og forskningsdata styrkes underviserne til at kunne sætte metodisk ind i selve undervisningssituationen, og det er noget af det mest opløftende, jeg har været med til i min 40-årige karriere blandt folkeskolens professioner”¹⁸. I omtalen af modellen lægger man sig tæt op ad Søren Mørchs tidligere omtalte begejstring for den videnskabelighed som er grundlaget for vores fremgangsrige kultur.

Men læg mærke til at Søren Mørch skrev (*natur*)videnskabelig, hvor netop (*natur*) understreger det objektive og kvantificerbare som ideal. Og hvordan man vil overvinde det dilemma og problemet med at [...]”*intet kan studeres videnskabeligt i dets levende, konkrete mangfoldighed*”¹⁹, det forlyder der ingenting om. Dertil kommer at Søren Mørch senere føjer en bemærkning om videnskab til af interesse for hvad forskning også kan betyde i specialpædagogikken. Først slår han fast at ethvert normalt begavet menneske kan lære sig at begribe verden på Newtons facon, altså videnskabeligt. ”Der er ingen hemmeligheder, intet mål der skal nås, der er ingen mening med det. Videnskaben er uendelig, uafsluttelig, mål-løs og meningsløs”²⁰. Det udtrykker han dels som et modspil til religion og overtro, og dels som et modspil til Goethes mere litterære- og indfølelse form for videnskab, som den f.eks. kommer til udtryk i hans farvelære som modspil til Newtons matematisering af farveteorien. Og det passer i forlængelse af tidligere bemærkninger i denne artikel om vekselvirkningerne mellem det rationelle, det empiriske og det filosofiske.

¹⁷ Laursen, Per Fibæk: side 13, 2001.

¹⁸ Projektchef Ole Hansen 25/3 2009 ved præsentation af bogen om LP på UCN.

¹⁹ Kjørup: 2008, bind 2, side 138.

²⁰ Mørch, Søren: side 491, 2009.

Moderne videnskab er først og fremmest rationel-empirisk og logisk-positivistisk. Det betyder at de videnskabelige idealer for naturvidenskab, samfundsvidenskab og menneskevidenskab søger mod det objektive, mens det først er i filosofiske sammenhænge og i litterære dannelsesromaner at vi for alvor møder det subjektive og herunder etik, moral og pædagogik.

I romanen *Fugle omkring fyret* af Jacob Paludan ser hovedpersonen Johan sammen med barndomskammeraterne Bodil og Arne en snog angribe en fuglerede med unger som var faldet ned på vejen. Arne, som senere læser medicin og bliver naturvidenskabsmand, holder sine to venner tilbage for at de kan opleve sceneriet udfolde sig og hvordan kampen afgøres mellem fugleunger, fugleforældre og slange. Bare for at se, som Arne nyfigent siger. Men der undslipper Bodil en lille stønnen og slangen fortrækker, så Arne skuffet løfter reden op i træet igen, når det nu ikke kunne være anderledes. Trangen til nysgerrighed tvinger det videnskabelige menneske til ikke altid at være medmenneskelig, her 'human' over for dyr, eller over for sine venner, som ikke kan holde ud at overvære naturens gang uden indgriben i det enkelte tilfælde.

Et andet eksempel er fra *Løgneren* af Martin A. Hansen. Heri beskriver en skolelærer sine tanker i dagbogsform, sådan at den almindelige dansker kan følge med i hans didaktiske overvejelser. Bogen indeholder en interessant konflikt som tydeligvis peger frem mod pædagogiske problemstillinger i nutiden. I romanen optræder ingeniøren som inkarnation af fremskridt og teknologi, over for læreren som sindbillede på det eksistentielle og det kulturelle. Med andre ord: teknik over for pædagogik. Under opholdet på øen foretager ingeniøren evidensbaserede opmålinger af geografien, og han forærer kortet til læreren som færdes i landskabet til daglig. Den ene er ung og har fremtiden foran sig, den anden er ældre og har fortiden bag sig - men også med sig. De forelsker sig begge i den samme unge kvinde, og ingeniøren rejser bort med hende i sikker forvisning om at fremtiden tilhører ham. Og det har han vel heller ikke helt uret i. Fremtiden blev evidensbaseret, teknokratisk og præget af evalueringer.

Det moderne samfunds ukronede konge er individet skriver Göran Rosenberg, men ikke et hvilket som helst individ: "*Det individ kapitalismen foretrækker og favoriserer er entreprenøren – nyskaberer, banebryderer, den risikovillige, opfinderer og iværksætter. Entreprenøren er et menneske som beriger sig selv ved at forandre noget. Der findes sociale entreprenører og politiske entreprenører og religiøse entreprenører og kunstneriske entreprenører*"²¹. Og specialpædagogik er på mange måder et fag for entreprenører i en vekselvirkning mellem teori og praksis, men ikke teori for teoriens skyld, det skal altid kunne bruges til noget, omsættes i handling.

²¹ Rosenberg, Göran: side 135, 2005.

Der er masser af entreprenørtankegang i LP-modellen. Spørgsmålet er imidlertid hvad der sker på længere sigt, når der tilsyneladende ikke er tænkt på nogen udvikling af lærernes specialpædagogiske faglighed, men at de ifølge LP-modellen skal blive ved med at gøre hvad de plejer at gøre, men indtænke det i adfærdsmæssige- og læringsmæssigt opretholdende faktorer. Hvor bliver den specialpædagogiske indsigt og faglighed så af? I et forsvar for hvorfor der fortsat er behov for en specialpædagogisk faglighed kommer Birgit Kirkebæk²² ind på to modsatrettede modeller i specialpædagogikken: *sygdomsmodellen* og *miljømodellen* og kritiserer begge modeller for at have en altfor statisk opfattelse af hvordan et menneske er eller skal være. I *den ekstreme sygdomsmodel* bliver læreren defektolog og ser kun elevens vanskeligheder eller diagnose. I *den ekstreme miljømodel* bliver læreren ressourceoptimist og risikerer enten at overse fravær af væsentlige forudsætninger hos eleven, eller også ender det ifølge Birgit Kirkebæk i behavioristisk adfærdsmodifikation. Og ingen af modellerne dur hver for sig fordi læring, udvikling og kognition altid er hvirvlet ind i et dynamisk samspil.

Modstillingen er ganske enkelt for simpel fordi den ikke har hold i virkeligheden, hverken det ene eller det andet virker, og det er fordi udvikling og læring er en gestalt som bygger på elevforudsætninger og foregår med individer i fællesskab. Fejlfinderne er tilbøjelige til at se bort fra den socioemotionelle sammenhæng og den fælles organisering af undervisningen, og i LP-tankegangen risikerer man at overse betydningen af elevens forudsætninger og den faglige indsigt heri som kan være af afgørende betydning for elever med varierende former for specifikke faglige vanskeligheder, som ikke uden videre lader sig løse ved hjælp af holdninger eller entusiasme alene.

Man kan med bekymring udtrykke at LP-modellen som den foreligger beskrevet risikerer at fokusere så meget på den almene dannelse, adfærd og generelle læring, at specialpædagogikkens specifikke dimension og faglige begrebsverden udfases og forsvinder i glemselen. Så er vi ikke bare kommet af med amterne og de regionalt organiserede videncentre i form af specialskoler og taleinstitutter med mere, så er vi også kommet af med specialpædagogikken og dens faglige univers.

Diagnose, test og metode

Som Howard Gardners intelligensteori indeholder positive elementer og inspirerende tanker, rejser LP-modellen en relevant kritik af den fremherskende specialpædagogiske tankegang. Men ligesom man ikke kan undervise på baggrund af en fortænkt teori om intelligens, hvilket Howard Gardner ikke selv er blind for, så fremgår det tydeligt af omtalen af LP-modellen, at den ikke i sig selv giver anvisninger på særlige metoder eller specialpædagogisk praksis.

²² Kirkebæk, Birgit: side 163ff, 2009.

Det er sympatisk at man fremhæver at: *”Det demokratiske deltagerperspektiv involverer alle aktører: elever, forældre, lærere, rådgivere, administratorer, politikere og samfundet som helhed. Under dette perspektiv finder vi bestræbelserne om integrering, inkludering, vægtning af relationsarbejde og øget rummelighed”*²³. Men hvad mener vi med demokrati i dag? Hvordan passer det med at: *”LP-modellen skal anvendes systematisk”*?²⁴. Og hvordan medinddrager man elever og forældre i den proces? Også set i lyset af at medarbejderdemokrati på universiteter, professionshøjskoler og specialskoler afløses af direktioner, direktører, marketing, styret forskning og indtægtsdækkede aktiviteter.

Göran Rosenberg peger på at vi er ved at et få samfund som er til for økonomien, i stedet for økonomier som er til for samfundet. *”Når al kapital effektivt kan placeres, hvor det giver højeste afkast, bliver der intet tilbage til institutioner som stædigt fortsætter med at bedrive ikke lønsomme aktiviteter baseret på moralsk forpligtelse, professionel etik, høje idealer eller gammel sædvane”*²⁵. Moderne institutioner og deres medarbejdere spindes i tiltagende grad ind målinger og performancekultur med risiko for at brænde ud i nytteløs kamp for matematisk anerkendelse. Politikere, myndigheder og ledere synes stort set enige om at det er hvad der skal til for at opfylde forventningen om tiltro til velfærd. Der er tale om et skifte fra fællesskab til selskab; dvs. fra en menneskelig- til en forretningsmæssig sammenhæng, fra at yde betingelsesløst til at gøre *’noget for noget’*. Det har været en langstrakt proces fra 1970’erne frem til i dag. Der er tale om en afsked med socialdemokratismen til fordel for neoliberalismen, hvilket indebærer at økonomi og marked er blevet altings rettesnor. Man mærker det i undervisningen i form af fokusering på årnorm og forberedelsesfaktor, i omsorgen på antal anvendte minutter og i forskningen på antal publicerede tekster i særligt udvalgte tidsskrifter. Men det skaber alt for begrænset plads for den enkeltes engagement og det faglige arbejdsfællesskab som også er nødvendigt for at skabe velfungerende institutioner med rum for at interessere sig for det specielle og særligt menneskelige. Og det sidstnævnte er en grundforudsætning for at kunne udfolde kompetent faglig viden og ekspertise²⁶. Og når alle institutionelle omkostninger skal medregnes og synliggøres for økonomiens skyld ender vi med at det heller ikke mere kan betale sig at reparere på eller genoptræne det enkelte menneske eller på alle mennesker, akkurat som det heller ikke kan betale sig at få repareret sin printer, mobiltelefon eller TV fordi den økonomiske byrde til arbejds løn er altfor voldsom. Dermed har vi sidestillet mennesker og ting med hinanden i et betænkeligt økonomisk favntag.

²³ Hansen, Ole: side 57, 2009.

²⁴ Hansen, Ole og Thomas Nordahl: side 7, 2009.

²⁵ Rosenberg, Göran: side 139-140, 2005.

²⁶ Jakob Skov, 2009.

Bagved denne tidens tendens til økonomisk styring, funktionalitet og kontrol gemmer sig stadigvæk *den gyldne regel* om ikke at gøre mod andre hvad man ikke ønsker gjort mod sig selv, samt *næstekærlighedsbudet* som altid er på spil i specialpædagogikken. Alene her var der noget at overveje moralsk under den gamle åndssvageforsorg, på 60'ernes drengehjem, på nutidens plejehjem, i psykiatrien og i specialpædagogikken. Det forudsætter udover systemer og metoder også faglig og indsigtfuld ledelse, medarbejderloyalitet, fagligt udviklende fællesskaber, såvel som faglige begreber og faglige idealer.

Også her er der vigtige begrebsmæssige pointer for specialpædagogikken at hente i Søren Mørchs lovprisning af den græske filosofi. Tager vi fagorderne i deres græske oprindelse, så kommer det forkætrede: *diagnose* af *dia* og *gnose*, og da *dia* betyder *gennem* og *gnosis* betyder *erkendelse*, så er meningen i al sin enkelhed en viden man når frem til gennem erkendelse. Anderledes kan det og skulle det ikke gerne kunne være, selvom ordet bliver misbrugt til alt muligt. *Teori* kommer af at anskue noget på en teateragtig måde for bedre at kunne overskue eller gennemskue det. Men teatret eller teorien er ikke i sig selv virkeligheden kun en model. Det glemmer man sommetider i sin teoribegejstring. Udtrykket *test* kommer af en lille lerskål som bl.a. kunne indeholde væsker man kunne stikke fingeren i og smage på for at afgøre hvad det var. Derfor har enhver test sin begrænsning, og man kan ikke overskue mere end der kan være i skålen ad gangen. Derfor er det vanskeligt for ikke at sige umuligt at teste komplekse forhold i deres fulde sammenhæng og udlede forklaringer. Men man kan undersøge, fortolke og forsøge at forstå. Og endelig kommer metode af *me* og *thodos*, hvor *me* betyder *henad* og *thodos* *vejen*, altså hvor skal vi hen? Men det siger hverken teorien i sig selv eller testen i sig selv noget om.

Det er derfor vi har brug en tredje dimension i specialpædagogikken udover teori og erfaring. Og det er dømmekraft. Den handler om det der ikke kan integreres fuldstændigt i teorier og systemer. For at udøve dømmekraft er det ikke nok at have en specialiseret viden, den specialiserede viden skal også sættes ind i en mere almen sammenhæng og forbindes til sagens samlede omstændigheder. ”Hvis ekspertviden praktiseres som noget, der er afkoblet fra en større sammenhæng, har den, set fra dømmekraftens perspektiv, karakter af uvidenhed”²⁷.

²⁷ Lund, Henrik Stampe: side 13, 2006.

Kino den vide verden og tidens gang

Man mener at grækerne forestillede sig at gik tiden i ring og var cyklisk. Det skulle være en moderne opfattelse at tiden bevæger sig lineært mod uendeligt. Men når jeg i dag møder nyuddannede lærere på efter- og videreuddannelse i specialpædagogik kommer jeg i tvivl om tidens retning og om de gamle grækere ikke også her havde en pointe.

Da jeg selv, som nyuddannet lærer for en menneskelig arbejdsalder siden, var timelærer på et taleinstitut, overværede jeg nogle faglige sammenstød mellem psykologer og talepædagoger. Kernen i problemstillingen var den at flere af de PPR-psykologer som medvirkede ved udredning af småbørnenes sprog- og talevanskeligheder hævdede at børnene var svagtbegavede. Disse psykologers hovedargument var at de jo blot anvendte deres testværktøj og målte det de iagttog, og de at kunne gentage det med samme resultat til følge flere gange med det selvsamme barn. Psykologerne mente at det som kom ud af munden på de taleretarderede børn var et udtryk for hvad der var inde i hovedet på dem, men deri tog de fejl, og deres testning viste sig ikke at være så valid som de selv forestillede sig.

Og nu ved slutningen af det første årti efter 2000 begynder jeg så at møde nyuddannede lærere med undervisningsopgaver i sprog- og læseklasser som med bestemt mine fortæller mig at deres elever altså *er* svagtbegavede. De kan ikke lære sig tabellerne, ikke huske datoen for deres fødselsdag, ikke kende forskel på højre og venstre; og så dykker de i flere af deltestene i en WISC-intelligenstest, bl.a. hukommelsesspændvidde.

Så er det jeg kommer til at tænke på grækernes cirkulære tidsperspektiv. Og jeg kommer til at tænke på min barndoms biograf på Københavns hovedbanegård: *Kino den vide verden*. Der kunne man, mens man ventede på det næste tog, løse billet til en forestilling, gå ind og sætte sig nårsomhelst og blive siddende så længe man lystede. Det var før TV fik betydning for alvor, og forestillingen var en ugerevy over aktuelle begivenheder iblandet tegnefilm og andet. Når der var gået en times tid genså man det man havde set da man trådte ind, og man kunne så vælge at forlade biograflokalet. Når man nu igen møder argumentationen om at børn med sprog- og talevanskeligheder også må have generelle vanskeligheder eller være svagt begavede, har jeg det ligesom i *Kino den vide verden* og forstår at nu er det på tide til at rejse sig og forlade forestillingen. Nu er vi tilbage ved udgangspunktet.

Kilder:

Egelund, Niels: *Specialundervisning, differentieret almenundervisning, løbende evaluering*, side 63 – 67 i Ceptra-Striben, Tidsskrift for evaluering i praksis, nr. 5, Tema: Specialundervisning og socialpædagogik, maj 2009.

Hansen Ole og Thomas Nordahl (red.): *LP-modellen – Læringsmiljø og Pædagogisk Analyse*, Frederikshavn: Dafolo, 2009.

Hansen, Ole: *Specialundervisning – et begreb under forandring*, side 52 – 61 i Cepra-Striben, Tidsskrift for evaluering i praksis, nr. 5, Tema: Specialundervisning og socialpædagogik, maj 2009.

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

Kirkebæk, Birgit: *Det almenpædagogiske og det specialpædagogiske – hvorfor der stadig er behov for en specialpædagogisk faglighed* i Tetler, Susan og Søren Langager (red.): *Specialpædagogik i skolen*, København: Gyldendal, 2009.

Kjørup, Søren: *Menneskevidenskaberne – humanistiske forskningstraditioner*, bind 2, Roskilde Universitetsforlag, 2008.

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

Lorentzen, Per: *Kommunikasjon med uvanlige barn*, Universitetsforlaget, Oslo, 2009.

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.

Mørch, Søren: *Store forandringer*, København: Politikens Forlag, 2009.

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

Skov, Jakob: *Det brændende engagement, videnmedarbejderen mellem performancemåling og fællesskab*, København: Gyldendal Business, 2009.