

Det almene og det særlige

1 Indledning

I sin bog Uddannelseskulturen¹ lægger Bruner en metaforisk ramme ned over sit mangeårige virke. Han fortæller, hvordan han ser sig selv som en ræv, der med tæft og hurtighed har bevæget sig vidt omkring og afsøgt mange store områder. Han konstaterer da også, at hans store tværfaglige viden gør, at han mener, at der ikke findes én model, der dækker børns tænkning og læring og ej heller én model, der rummer børns mangeartede forskelligheder. Dog kommer han med et hjertesuk og kunne ønske sig også at være som pindsvinet, der grundigt snuser sig frem og grundet sin langsommelighed nøje og omhyggeligt undersøger et lille område til bunds

Jeg er enig med Bruner i hans syn på børn, og kan som NLP-psykoterapeut og underviser af voksne sygedagpengemodtagere genkende frustrationen over gerne at ville kunne spænde over en "både-og viden", men oplever også at dette mere er et idealiseret ønske end et realiserbart mål. Og smiler hen ved mig selv over Bruners metafor. For mit fokus i denne som de øvrige opgaver på denne pædagogiske diplomuddannelse i psykologi er synshandicappede børn. Der meget vel kan sammenlignes med et metaforisk pindsvin. At jeg har interesse i denne gruppe børn og deres samspil med seende børn og evne til at indgå i et inkluderende undervisningsmiljø, skyldes, at jeg selv er blevet blind som følge af en øjensygdom. Altså er min interesse ikke professionel, men af mere personlig karakter. Jeg har tit været sammen med, men aldrig undervist eller på anden måde arbejdet med synshandicappede børn. Hvorfor jeg alligevel forsøger at belyse nogle af de pædagogisk-psykologiske aspekter er, at jeg via mit studium igen er elev og har mærket – og bemærket - nogle af de mekanismer, der udspiller sig, når jeg som sansberøvet tager faglig, personlig og social del i et lærende miljø. Jeg har dog som underviser flere gange undervist støttepædagoger/støttelærere, der arbejder med synshandicappede børn, og har i disse sammenhænge oplevet en ægte medfølelse, men også stor afmagt, og husker specielt et autentisk udbrud fra en pædagog, der i forum sagde "jamen, hvad skal jeg gøre, når den blinde pige bare står der på legepladsen, og alle de andre børn cykler eller klatrer". Dette oprigtige udtryk har fået mig til at tænke, at der stadig er skridt at gå.

Mit mål er at pege på, hvordan det er muligt med afsæt i nogle læringsteorier og et arbejde omkring "en fælles tredjedel" at fokusere på at skabe, opretholde og fortsat udvikle et miljø, hvor der ikke udelukkende stirres på det særlige barn og dets manglende evne, men med pædagogisk-psykologiske betragtninger kan lægges en ny ramme ned over en proces, hvor det almene beriger det særlige og omvendt. Jeg har anvendt litteraturstudium, introspektion og refleksion for at kunne belyse dette.

2. Problemformulering

Hvilke pædagogisk-psykologiske overvejelser er relevante, og hvilken tænkning og viden om tilrettelæggelse er fremmende i inklusionen af et synshandicappet barn i klasselokalet, såvel i det almene som i det særlige felt?

3 Nyt syn på pædagogik

¹ Bruner, J(1998) Uddannelseskulturen, Munksgaard

I Pædagogikkens Treklang² beskriver Niels B. Hansen de to retninger :pædagogisk realisme og pædagogisk idealisme. To retninger, der ifølge Hansen, har domineret det pædagogiske landskab. Pædagogisk realisme dækker metaforisk talt over pædagogen som pottemager, da barnet her ses som en klump åndelig ler, der kan formes udefra. Den pædagogiske idealisme dækker over pædagogen som gartner, der nænsomt kan tage vare på og nære omsorg for den plante, der har ressourcerne i sig og blot skal hjælpes til at udvikle disse. Hansen gør op med disse opfattelser og inviterer til at træde ind i et nyt landskab, hvor pædagogik ses som kommunikation, og hvor pædagogen benytter viden fra lærings- og kommunikationsteorier som bl.a. feedback og kalibrering³ til i virksom vekselvirkning med de implicerede aktører i systemer, både at virke, reflektere og være åben for justering af egne tiltag.

Bente Jensen lægger sig i ”Kompetence og pædagogisk design”⁴ op af Hansens invitation til at træde i nyt landskab. Hun omtaler, hvordan det at fokusere på kompetencebegrebet, hvor hun definerer kompetencer som ”menneskelige ressourcer på et fagligt, socialt og personligt plan” kombineret med etiske overvejelser bør blive en del af pædagogisk tænkning og gøren. Pædagogen indbydes til at gøre sig kompetent i bredden som dækker over at være orienteret mod de krav, som livet i et højmoderne samfund stiller og udvikler. Kompetencer i dybden ses som det personlige aspekt, som den enkelte må udforske og udvikle. Den ramme, der understøtter denne kontekst, er Giddens bud på den livslange læring og livslange identitetsdannelse⁵.

Med disse bud på et nyt syn på pædagogik synes jeg, at vi står et andet – og bedre – sted end pottemageren eller gartneren. Men også et mere komplekst sted. Jeg ser, at tiden er kommet, hvor man som pædagogisk praktiker må nyorientere sig og tænke sig selv som en del af systemer og må dygtiggøre sig til at kommunikere, afprøve og handle i en vekselvirkning. Det kræver, som jeg ser det, at pædagogen personligt indstiller sig på at lære om sig selv og egne følelser, værdier og meninger, og idealiseret sagt til stadighed er parat til i processer at have en åbenhed for at forkaste, og revidere. Komplexiteten stiger, når disse parallelle processer samtidig må opfylde den pædagogiske opgave at have øje for de børn, der i vores daginstitutioner skal udvikles, anerkendes og styrkes i en dannelsesproces..

4 Nyt syn på handicappede

For nu at få mere føling med denne opgaves emne, vil jeg først beskrive på hvilken måde, de synshandicappede elever specielt adskiller sig og give en kortfattet introspektion for at belyse de oplagte indsatsområder for underviseren og dennes tilrettelæggelse.

4.1 Det særlige felt

² Hansen, Niels Buur(2000)Pædagogikkens Treklang, Gyldendal, s.5-25

³ Se Pædagogikkens Treklang, og Bateson,Gregory(1990)Hvor engle ej tør træde, Rosinante, kapitlet ”Modellen . Her beskrives Batesons læringshierarki, hvor feedback og kalibrering er to væsentlige elementer.

⁴ Jensen, Bente(2002)Kompetence og pædagogisk design, Nordisk Forlag

⁵ Se ”Kompetence og pædagogisk design”. B.Jensen bringer den engelske sociolog Anthony Giddens på banen og understreger, hvorledes hans teori om den livslange læring og identitesdannelse kan ses som en klangbund, der indvirker i det pædagogisk-psykologiske felt.

Det synshandicappede barn har kun en meget ringe – eller slet ikke- evne til at se visuelt, Det betyder, at barnet modtager auditivt og taktilt.⁶ Det vil sige, at barnets virkelighed er, at det genkender andre på deres stemmer, og er meget optaget af lyde, stemmeføring og ord. Ord og formuleringer får tit en afgørende betydning, da en underviser og kammeraters verbale formuleringer og stemmer skaber indre ”ordmalerier”, som barnet bruger til at stykke sin opfattelse af virkeligheden sammen med. Ligeledes kan det synshandicappede barn ikke umiddelbart motiveres af tegninger, film, billeder, bevægelse og mimik, men må danne sig et indtryk af beskrevne fænomener via hænderne. Den faktor, der især gør sig gældende, er, at den synshandicappede elev ej heller responderer visuelt⁷. Hvis eleven har en mimik og et kropssprog er den tillært og i forhold til kammeraterne påfaldende unuanceret. Typisk vil eleven have lært at rette ansigtet mod den, der taler og at sidde rank, men kan ikke sende et sigende blik eller aflæse en situation, hvor der ikke tales. Elevens ansigtsmimik er ofte forholdsvist udtryksløst, bl.a. fordi barnet bruger sin opmærksomhed på at lytte og forstå, hvad der sker i og omkring det. Det modtager og responderer altså ikke -eller påfaldende lidt - i det visuelle felt, og kan ej heller bevæge sig ligeså hurtigt omkring og virker i mange sammenhænge mere passivt i sammenligning med de seende børn.

Langsomheden og de anderledes sociale koder er altså det synshandicappede barns særlige felt. Dette kalder på en pædagogisk overvejelse af, hvorledes barnets ressourcer og kompetencer kommer til udtryk i klassen, så barnet gives en mulighed for på trods af behov for hjælp ved nogle praktiske ting som at finde rundt/finde ting og på trods af det mere langsomme kropslige udtryk kan inkluderes i de almene opgaver fagligt og socialt. Og blive et anerkendt medlem af gruppen.

4.2 Introspektion.

Når jeg som voksen elev modtager undervisning har jeg lagt mærke til, at jeg fokuserer meget på underviseren. Da jeg ikke kan se de andre elever, bliver de let lidt ligegyldige for mig. Kontakten til underviseren og forståelsen af indholdet i undervisningen træder absolut i fokus for mig, når konteksten er katederundervisning. Ved gruppearbejde bliver de øvrige elever nærværende igen, og det føles rart at være med i en gruppe. Når der bruges overheadprojektor eller film, keder jeg mig ikke. Det giver mig en tiltrængt pause til at få noget af det, der er blevet fortalt, på plads, og skulle jeg ”miste” lidt information, kan jeg hjemme høre mine bøger og dermed tilegne mig den viden, som de andre modtager på klassen. Men det, der smerter, er, når jeg føler mig udenfor. Når der vises et billede, som de andre griner af, eller når der er pause, og jeg ikke bare kan fange et blik eller gå hen til den, jeg kunne tænke mig at tale med. Det er tit, pauserne, der er værst. Jeg hører skridt og snakken, og hvis jeg gerne vil deltage, må jeg enten synliggøre min uformåen og højlydt spørge om hjælp til at gå hen til dem, jeg vil tale med, eller jeg må vælge at holde pause alene og måske håbe på, at der er nogen, der kommer hen til mig. Jeg tænker, at denne introspektion ikke adskiller sig væsentligt fra et synshandicappet barns oplevelse. På baggrund af kapitlerne i bogen BlindeVinkler, bemærker jeg, at flere af forfatterne beskriver smertefulde erindringer fra det sociale felt. Det giver anledning til eftertanke for den pædagogisk/psykologiske tilrettelæggelse at tænke ind i at hjælpe et

⁶Best, Anthony B.(1992) Teaching Children With Visual Impairments, Open Universitu Press, Kapitlerne “The basic Contents”, s. 2-25 og “Principles og Teaching Children with Visual Impairments”, s. 70-85

⁷ Severingsen, Christina Åvall(1997)Det kan være svært at se, Dansk Psykologisk Forlag, s.5-29

synshandicappet barn og den øvrige klasse til at optimere den sociale interaktion. Forinden vil jeg beskrive 2 psykologers praksiserfaring og deraf udviklede teorier om synshandicappede børn.

4.3 Vygotskys syn på handicappede

Vygotsky var i en periode leder af Institut for Defektologi i Moskva og arbejdede her med undervisningen af blinde og døve børn⁸. Han blev via sin praksis overbevist om, at disse børn var underlagt de samme almene udviklingslove som normale. Han bestred ikke, at medfødte handicaps blot lader sig eliminere ved at ignorere handicappet, men mente absolut, at handicaps kan neutraliseres. Han så handicaps som et biologisk spil med kræfter, og så derfor ikke et handicap som statisk. Han så handicappet som sekundært og var optaget af de sociale konsekvenser, som handicaps førte med sig. Vygotsky anvendte den kulturhistoriske skoles virksomhedsteori⁹ i arbejdet med børnene. Denne teori handler om, at der er et medium imellem subjektet og objektet, og at disse i en vekselvirkning påvirker hinanden og derpå udvikler en ny kultur. Det medium, Vygotsky, så imellem de handicappede børn og omgivelserne, var det omgivende netværks holdninger. Vygotsky mente at det er omgivelsernes holdninger, og ikke defekten i sig selv, der påvirker karakteren af de medmenneskelige relationer og som i negativt tilfælde kan risikere at afskære den handicappede fra den sociale interaktion.

For at kunne neutralisere handicappet, må der altså tages fat på det sociale problem og se på i hvilket miljø blindheden befinder sig. Den sociale forvridding må altså løses med sociale midler, og Vygotsky så aktiv social opdragelse og undervisning som den eneste farbare vej for et tilfredsstillende liv for blinde børn. Måden at gøre dette på, er at lade børnene vokse op integreret og ikke på en særskole, hvor alt handler om defekten og hvor intet minder om den voksne verden.

Så udgangspunktet må være, at se en synshandicappet elev som sund og rask og med de samme udviklingslove som andre børn. Redskabet er at blive udviklet intellektuelt, og Vygotsky mente, at det drejede sig om udvikling af de højere psykologiske funktioner, da disse ifølge Vygotsky hverken har nogen begrænsning og ej heller er bundet til nogen bestemt sans.

4.4 Alfred Adlers syn på handicappede

Udover at følge den kulturhistoriske skoles model, hvor omgivelserne støtter og giver mulighed for uddannelse og udvikling, kompenserer barnet også af sig selv. Dette konstaterede den østrigske individualpsykolog Alfred Adler¹⁰, der i sit arbejde med handicappede børn, bemærkede, at det ikke kun er i forhold til at skærpe høresansen, at det synshandicappede barn kompenserer. Adler så, at svækkelsen af et organ har en dobbelteffekt. På den ene side lammedes organets aktivitet. På den anden side, og det er dette, der er vigtigt at vide for en pædagog, mobiliserer det organismen til at udvikle kompensatoriske mekanismer. I Individualpsykologien er Adlers centrale begreb mindreværdskompleks, og Adler udtalte, at ”ethvert handicap medfører mulighed for compensation/overkompensation”. Følelsen af mindreværd fremkaldt af handicappets

⁸ Danielsen, Eric(1996) Psykologiens Mozart, Dansk Psykologisk Forlag, s.21-29

⁹ Se Psykologiens Mozart, s.39-48. Om den kulturhistoriske skole, læs Illeris, K(2001)Tekster om læring, Roskilde Universitetsforlag, s 277.

¹⁰ Adler, Alfred(1971)Menneskekundskab, J. Wintens Forlagsboghandel

sociale konsekvenser udløser kompensatoriske mekanismer, der kan stimulere til overvindelse af den oprindelige defekt. Via udviklingen af psykologiske processer på et højere trin af personligheden. Barnets følelse af mindreværd overfor den voksne, og overfor jævnaldrende børn, bliver dets magtfulde motiv til at udvikle sig. Den oprindelige defekt bliver på den måde udgangspunktet for og den drivende kraft bag den handicappedes mentale udvikling og stræben efter perfektion.

Vygotsky og Adler er altså enige om, at de sociale konsekvenser bliver et integreret element i den kompensatoriske proces.¹¹

Jeg er enig i, at compensationen foregår indirekte. Det er altså ikke den manglende evne til at se, der er problemet, men det omgivende miljøes forståelse og støtte eller mangel herpå.

5 Pædagogisk-psykologiske refleksioner

Udfra ovennævnte afsnit rejser der sig nogle pædagogisk-psykologiske spørgsmål for den refleksive underviser. Spørgsmålene er vidtgående, og da underviseren står med en hel klasse individuelle elever, der alle har behov og skal undervises, er det ikke givet at kunne besvare spørgsmålene. Flere af spørgsmålene vil efter min mening først kunne besvares i praksis. Jeg har valgt at tage spørgsmålene med som underbygning til mit forslag til en proces omkring "en fælles tredjedel".

Og har placeret spørgsmålene i 4 kategorier¹² for at understrege de forskellige niveauer, som en moderne underviser i "skolen for alle"¹³ kan stræbe efter at spænde over.

5.1 Underviseren som fagmand

Hvordan får jeg de almindelige børns tempo, begejstring af det visuelle og deres sociale koder til at blive en berigelse for det synshandicappede barn? Kan jeg med projektarbejde styrke sammenholdet og accepten af, at alle skal være med? Kan jeg ved fordeling af lederrollen i projektarbejde lære børnene både at lede og blive ledt og herigennem lade dem opleve egne og andres kompetencer? Hvornår skal jeg være den bydende part og stille betingelserne, hvis der opstår isolation af det synshandicappede barn eller andre børn? Hvornår skal jeg snarere indbyde til en fælles forståelse af, at der er mange modeller af virkeligheden, og at ingen har patent på den rigtige model? Hvis jeg føler afmagt over at se barnet stå meget alene i frikvartererne, hvem reflekterer jeg så med, og er det mon muligt og fremmede med en frikvarterspædagogik? Hvem kan vurdere antallet af støttetimer? Hvad skal støttelæreren bruges til?

I hvilke situationer vil jeg gøre brug af barnets tilknyttede amtslige synskonsulent? I hvor god tid skal jeg bestille undervisningsmaterialer til det synshandicappede barn fra Refsnæsskolen i Kalundborg?

¹¹ Se også Psykologiens Mozart, hvor det på siderne 21-29 beskrives, hvorledes Vygotsky blev bekendt med Adlers teori i 1927. Det har været nærmest en aha-oplevelse for mig at læse om de sociale konsekvenser.

¹² Se Pædagogikkens Treklang, hvor jeg har hentet inspiration denne opdeling, s.98-101

¹³ Egelund, Niels m.fl.(2000)Specialpædagogik i en brydningstid, forlaget Systime a/s, se kapitlet af Niels Egelund/Hvor er specialpædagogikken på vej hen i år 2000", hvor han omtaler The Salamanca Statement fra 1996, hvor begrebet "inklusive schools" nævnes. På dansk benævnes den inklusive skole som "skolen for alle"; idet optikken er, at børnene allerhelst skal være i skolen fra starten og også blive der. I modsætning til integrationen, hvor specielle børn kom udefra og skulle integreres ind i skolen, s.168-169

5.2 Underviseren som formidler

Ser jeg barnet som blind eller snarere som et barn, der ikke kan se, og kan jeg videreformidle de kompetencer, som jeg ser barnet har? Kan jeg opbygge en kultur, hvor det er naturligt at bemærke og tale om det, vi hver især er gode til?

Hvis barnet søger mig ekstra meget, hvordan får jeg så inviteret tilbage til elevgruppen?

5.3 Underviseren som terapeut

Hvordan sikrer jeg mig at anerkende hvert barn i klassen for det menneske, de er – og ikke i overstrømmende grad godkende det synshandicappede barn for selv almindelige færdigheder? Hvordan håndterer jeg det, hvis jeg iagttager, at nogle elever lider under eller irriteres over nogle gange at skulle vente på det synshandicappede barn? Kan jeg lære denne klasse, at afhængighed og hjælpsomhed er uundgåelige faktorer i det sociale miljø, og kan jeg lære dem den nødvendige tolerance og accept for at forstå og integrere dette?

5.4 Underviserens egen personlighed

Har jeg ondt af dette barn? Har jeg ondt af de andre børn, fordi de nogle gange skal vente eller forventes at hjælpe det synshandicappede barn? Hvordan sørger jeg for ikke at komme imellem det synshandicappede barn og klassen med medfølelse voksenkontakt?

6 Pædagogisk-psykologiske tiltag

Da den nye pædagogiske diskurs peger på pædagogikken som kommunikation, tænker jeg, at det vil virke fremmede, at en underviser for en klasse med almene og særlige behov har et fælles bindeled, eller som den kulturhistoriske skole ville kalde det: et fælles medium. I klassen med et synshandicappet barn, der har let ved ord og formuleringer, er den verbale kommunikation og det at skabe en kultur, hvor det at tale og pege på begreber og fænomener med sproget en oplagt og lærerig proces for såvel underviser og elever, der får mulighed for at gøres mere kompetente, såvel fagligt, personligt og socialt. Dette synes jeg, at teorien om ”den fælles tredjedel” lægger op til..

6.1 Kendetegn ved ”den fælles tredje”

Som navnet antyder, er ”den fælles tredje” en treleddet størrelse,¹⁴ hvor elementerne er Intention – handling - virkning. At arbejde med ”en fælles tredjedel” er en dynamisk proces, hvor elementerne påvirker hinanden i en vekselvirkning, og dermed ligner arbejdet omkring en fælles tredjedel en moderne version af den kulturhistoriske skoles virksomhedsteori. I praksis kan ”en fælles tredjedel” være alt fra en kanotur til at opføre et teaterstykke.

Preben Kierkegaard nævner i en artikel om arbejdet omkring en fælles tredjedel, at det udvikler såvel relationen imellem deltagerne i en pædagogisk proces som forståelse af det fælles sagsforhold der opbygges via kommunikation. Hverken adfærd, holdninger eller relationer imellem aktørerne i den pædagogiske proces kan forstås uafhængigt af kommunikation. Kommunikation bliver derfor centralt i individernes opbygning af forståelse af en fælles tredjedel.

¹⁴ Se Specialpædagog i en brydningstid, kapitlet af Preben Kierkegaard, s.133-147:”Socialpædagogikken i en differentieret verden. Afsnittet om den fælles tredjedel har hentet inspiration fra dette kapitel.

6.2 Underviserens rolle og opgaver i arbejdet med en fælles tredjedel

I arbejdet med den sproglige opmærksomhed og brugen af kommunikationen som bindledet med intention omsamarbejde, forståelse og accept, mener Preben Kierkegaard, at det er lige så vigtigt at være opmærksom på det ikke-intenderede, de nye og ufuldstændige tanker, der hele tiden opstår i kølvandet på kommunikation.

Udover at have øje for intention, handling og virkning er det professionelle udgangspunkt at organisere den fælles sag på en sådan måde, at bestemte værdier, interesser, indsigter og normer fremmes på baggrund af pædagogens personlige engagement. Dette personlige engagement forudsættes via Kierkegaard at være der fra begyndelsen, men igen skal man huske på, at underviseren befinder sig i en dynamisk proces, hvor engagement atter kan videreudvikles ved at være sammen med eleverne, få indsigt og spille egne indsigter ind i det kommunikative felt.

Det relevante i denne sammenhæng, at underviserens intention skulle forhindre dominansen af egocentriske og magthierarkiske relationer i grupper. Underviseren må være særlig opmærksom på at udvikle grupper, der er præget af gennemskuelse, hjælpsomhed og synliggørelse af forskellighed med henblik på at anvende denne forskellighed til løsning af fælles opgaver.

Dette betyder, at underviseren må have en professionel færdighed i at vurdere, hvilket indhold, der kunne tænkes at fremme ønskelige og bestemte socialt acceptable normer, interesser og værdier. Organiseringen af indholdet skal fremme kvaliteten og kunne differentiere de sociale relationer og opbygge et socialt fællesskab. Dette vil bevirke, at eleverne bliver synlige for sig selv og hinanden.

Er "den fælles tredje" at opbygge en kultur, hvor alle træner i sprogligt at beskrive egne sindstilstande og oplevede aktiviteter fra dagligdagen, og hvor det er tilladt at give udtryk for følelser og tanker, vil dette kunne opøve elevernes moralske sensitivitet over for andres ret og interesser.

Det at pege på med sproget har også den intention at det er vigtigt at kunne kende sig selv og hinanden for at have et højt trykniveau, hvilket også gavner evnen til at indlære fagligt. Fælles oplevelser som ekskursioner, hvor der skal løses fælles opgaver, vil også være et gavnende pædagogisk tiltag, fordi alle børn vil opleve, at man har brug for hinanden i løsningen af opgaver og hermed er tvunget udi at få øje på og benytte sig af de kvaliteter, som andre indeholder.

Sagt ligeud giver et arbejde omkring en fælles tredjedel "noget at snakke om" og "noget at forholde sig til", og disse forhold skulle gerne forhindre, at det ikke bliver mere eller mindre tilfældige magtforhold, der dominerer grupperne i klassens sociale interaktion.

Pædagogen er selvkorrigerende, for alting kan altid blive anderledes end det, der var planlagt. Kommunikation er forståelseskontrollen i den fælles tredje, da forståelse bliver det begreb, der kan optimere forholdet mellem intention, handling og virkning.

Det kræver evne til at organisere kommunikationen i en kompleks social struktur. Professionalismen er også at kunne forholde sig analytisk til den indholdsmæssige intention og de utilsigtede virkninger, med henblik på at udvikle den enkeltes interesse og kommunikative kapacitet.

6.3 Underviserens dramaturgiske selvfremstilling

Preben Kierkegaard beskriver, at underviseren må træne i det, han kalder "den dramaturgiske meddelelsesadfærd", der åbner den lærendes muligheder for at knytte egne

forståelser af det indhold, der er undervisningens intention. Centralt for den dramaturgiske meddelelsesadfærd er evnen til social selvfremsstilling. Her gør underviseren sig tilgængelig for social kontakt. Man kan træne en dramaturgisk meddelelsesadfærd ved sensitivt at bryde med forventningen, men grundreglen er, at den, der vil opnå social selvfremsstilling med henblik på at producere forståelse, må være i stand til at opfange og hermed udbygge fremmede forventninger i fremsstillingen af sig selv. Der sker det, at selvfremsstillingen for eleverne bliver mere bevidst og gør, at underviseren tør være en levende model, der mestrer at være autentisk og tilsted i den sociale praksis

6.4 Den herredømmefri samtale

At arbejde med en fælles tredjedel er at bevæge sig væk fra konsekvenspædagogikken,¹⁵ hvor man har herredømme og kan udøve magt over andre. I arbejdet med en fælles tredjedel er det okay at stille sig tvivlende overfor hinandens argumenter. Dette kommer til udtryk i idealet om den herredømmefri samtale!, hvor samtalen er baseret på gensidig tillid mellem parterne, hvor tvivlen skal rettes mod den fælles sag.

Det åbne spørgsmål er umiddelbart, hvilket tillidsbegreb man betjener sig af. Tillid kan opbygges via kommunikation og opbygges tit møjsommeligt, men kan nedbrydes hurtigt. Den voksne må gå i forvejen og tage ansvar for at være kommunikativt tillidsværdig, hvilket nogle gange jo må betyde, at man svarer ”det ved jeg ikke”, eller ”lige nu ved jeg ikke, hvad jeg skal stille op” for ikke at sende inkongruente forvirrende signaler til eleverne.

7 Underviseren i en læringsproces

Jeg er selv meget fascineret af denne opgaves afsnit om den nye måde at tænke pædagogik på og arbejdet med en fælles tredjedel. Jeg er også bevidst om, at flere af teorierne er farvet af flotte ord og tanker på højt niveau. At levendegøre begreberne til praksis er selvsagt en anden ting. Jeg tænker, at den pædagogisk - psykologiske tilrettelæggelse må indeholde et element af aflæring for at give plads til al denne nye viden. Mads Hermansen kalder dette omlæring, og han har i sin bog¹⁶ af samme navn beskrevet nogle generelle principper for al læring. Her peger han på, at tidsaspektet er vigtigt i en læringsproces, da det er i nuet, at man som aktør kan opleve det ”flow”, der både motiverer og skaber nye impulser. Vi er som aktører derfor hele tiden indenfor en ramme med fortid – nutid - fremtid, hvor vores tidsmæssige ståsted flytter sig og skriver en del af den historie og skaber en kultur, som læring foregår i. Hermansen beskriver 3 begrebspar, der i samspil udgør principper for al læring, nemlig

Feedback-feedforward¹⁷

Habitus-refleksion¹⁸

Møje-overskud¹⁹

¹⁵ Se Preben Kierkegards kapitel i Specialpædagogik i en brydningstid. Preben Kierkegaard i forhold til den herredømmefri samtale til Luhmann, men jeg har stadig beskrivelserne fra Kierkegaard

¹⁶ Hermansen, Mads(2003)Omlæring, Klim, s.45-83

¹⁷ Se Omlæring af Hermansen, s.45-53

¹⁸ Se Omlæring af Hermansen, s.54-68

¹⁹ Se Omlæring af Hermansen, s.69-83

Feedback – feedforward - parret er med inspiration fra Bateson eksempler på den refleksions-og justeringsproces, som omlæring indeholder. Hermansen definerer feedback som ”Feedback er den proces, hvor noget vi gør, gør noget tilbage på det, vi gør”. Enhver handling er forbundet med feedback.

Feedforward eller forforståelse dækker over en antagelse om, at ”noget bestemt vil ske, og at man efterfølgende undersøger, om forestillingen nu også kom til at holde stik”

Dette første begrebspar beskriver således en virksom iagttagelsesproces. Ifølge Hermansen foregår der en omlærende proces, når en person/en gruppes aktører anvender refleksive virksomme værktøjer sammen med en indstilling om at fejlkorrigere.

Begrebsparret refleksion og habitus dækker over, at der i en omlæringsproces må reflekteres. Lænet op af Bateson peger han på, at refleksion, metarefleksion og gøren/handlen må gå hånd i hånd. Det vil sige: ingen refleksion og eftertanke, ingen læring.

Habitus dækker over det princip, der skaber os og gør os sammenhængende med andre fra samme samfundsmæssighed. Vores habitus eller habituelle adfærd er dermed en slags ”kit”, en samling rutiner, der er dannede og hyppigt ligger som tavs viden. Habitus forstås som de vaner, vi kropsliggør og viser i praksis.

Begrebspar nummer 3 handler om, at den lærende/omlærende aktør må sætte møje ind og skabe et overskud. Ligesom overskuddet kan ligge latent i aktøren og /eller systemet, kan vækkes og motivere til at sætte en portion energi og møjsommelighed ind i at forandre og at integrere den nye viden.

8 Diskussion

Med disse begrebspar i hånden har pædagogen et fingerpeg om dels værktøjerne feedback, feedforward og refleksion samt de mekanismer og den energi, der er i spil i en læringsproces. Både for pædagogen selv og for den klasse, læringen ønskes igangsat i.

Jeg er vidende om, at dette kun er en model, og at alle modeller har deres begrænsning²⁰. Derfor mener jeg, at modellens elementer bør tilføres sund fornuft. Kombineret med sund fornuft, fødderne på jorden og hjertet på rette sted, mener jeg, at nogle af de abstrakte vendinger bliver mere håndterlige. De forfattere, jeg har valgt at tage med, har alle peget på, at man som pædagogisk praktiker må lade refleksion og praksis gå hånd i hånd i en virksom vekselvirkning²¹. Jeg er enig med dette, men tænker også, at den pædagogiske praktiker ikke kan gøre det alene. For overhovedet at kunne løfte denne pædagogiske arbejdsbyrde, som jeg ser det er, at forene et alment og særligt felt og at styrke hver elevs særlige kompetencer, er det nødvendigt, at pædagogen har et team, hun fagligt kan tale og reflektere med. , og jeg tænker, at en af de sværeste opgaver kan være at finde nogle mentorer, der har trådt nogle af disse skridt i forvejen og som kan supervisere praktikerens. Min opfattelse er, at selvom læringsprocesser er dynamiske og ikke lineære, tænker jeg, at den pædagogiske praktiker må være godt forankret i sig selv for at kunne fastholde en interesse og engagement for at håndtere forståelsen af såvel et handicappet barns selvkompensatoriske kræfter, have øje på en fælles tredjedel, at kommunikere

²⁰ Bateson, Gregory(1990)Hvor engle ej tør træde, Rosinante. Denne enkle sandhed er jeg blevet gjort opmærksom på af Bateson i kapitlet ”modellen”, s.44-57

²¹ Schoen, Donald(2000)Den reflekterende praktiker, Klim. Her beskriver selve titlen og alle bogens kapitler, hvor refleksion må være en absolut integreret del, uanset om man er pædagog, ingeniør, musiker m.m.

kongruent og gøre en forskel, der gavner såvel det inkluderende miljø som den enkelte elev. Fra sidelinien er billedet som nævnt flere gange farvet af kompleksitet, og jeg har i min egen undervisningsmæssige proces nu, hvor jeg har kendskab til bl.a. virksomhedsteorien tænkt, at det er afgørende at bevare den sunde fornuft og så starte med at kunne spænde over nogle enkle parallelle processer. Det lyder en kende banalt, men min egen "tommelfingerregel" er, at jeg i min undervisningstilrettelæggelse tænker, at "vejen er målet" og "målet er målet". Derpå har jeg så arbejdet med den dramaturgiske selvfremsstilling for at være til stede og en slags forbillede for mine egne elever. Jeg ved, at de undervisere, der siger ja til et synshandicappet barn i klassen, får tilbudt kurser på Refsnæsskolen i Kalundborg²², hvor de på egen hånd med bind for øjnene får lov i en uge at opleve, hvordan det er ikke at kunne se. Der er mange lærerige aspekter i den metode, men jeg ser også en fare ved at skabe et meget stærkt fokus på den særlige elev. Og jeg mener, at engagementet er nødvendigt, men også at bevare sin neutralitet, nøgternhed om du vil, for ikke at stirre sig blind på det praktisk temmelig besværlige liv, som en blind elev fører.

9 Perspektivering

I arbejdet med at inkludere samtlige elever i en undervisning, bliver den synshandicappede elevs støttelærer en tydelig fremtoning.²³ I mit beskrevne supervisionsarbejde med denne gruppe lærere har jeg bemærket, hvorledes der stort set udelukkende fokuseres på at hjælpe det synshandicappede barn. Så det – ud fra støttelærerens opfattelse – ikke oplever for megen afmagt, og så støttelæreren kan afhjælpe barnet med besværlige opgaver. Problemet er, at barnet hurtigt vænner sig til at blive hjulpet, også med aktiviteter, som barnet selv kan klare. Og jeg ser, at støttelæreren på trods af en ren intention tit bliver en slags krykke for eleven. Min vision er, at støttelæreren indgår som en bonuslærer på hele klassen, og kun i de allermest nødvendige situationer går ind og hjælper det synshandicappede barn,²⁴ men ellers fokuserer på der, hvor behovet er. Min anbefaling er, at støttelæreren bruges i idrætstimer og i de ældre klasser til beskrivelse af formler og til hjælp med øvelser i matematik, fysik og kemi, hvor der ifølge min mening er et reelt behov.

10 Konklusion

Jeg vil afslutningsvis for at besvare min problemformulering konkludere, at det er fremmede at tænke ind i det inkluderende miljø, når man som underviser har en synshandicappet elev i klassen. Jeg mener, at det er relevant at kende til den

²² Refsnæsskolen i Kalundborg er en døgninstitution og kostskole for synshandicappede elever. Der er en speciel kursusafdeling for bl.a. pædagogiske praktikere, der beskæftiger sig med synshandicappede børn. Oplysningen er hentet fra Videnscenter for Synshandicap, København, december 2003.

²³ Reese, Diana Steentoft(2002)Blinde Vinkler, Krogs Forlag. Denne bog er en bog, skrevet af 34 unge synshandicappede, der alle har været integrerede i integrationens første år. I flere af kapitlerne beskrives støttelærere og elevens forhold til det aspekt, at støttelæreren stod imellem de andre elever og vedkommende. Via samtale med synskonsulent Winnie Ankerdal december 2003 har jeg fået bekræftet, at støttelærere stadig bruges, men at hun mener, det skal begrænses så meget som muligt.

²⁴ Heide, Mai Ottosen m.fl.(2002)Et differentieret fællesskab, Socialforskningsinstituttet. Denne bog handler om børnehaver, hvor der er såvel almindelige som handicappede børn. En af bogens pointer er, at pædagogerne skal hjælpe, når det er nødvendigt, men ikke før. Flere af børnene oplever, at de, hvis de får tid og lov, dels kan meget mere af sig selv, men også nogle gange kan hjælpe andre børn

kulturhistoriske skoles virksomhedsteori og som pædagogisk praktiker at kommunikere bevidst og at opbygge en fælles kultur i klassen, hvor det bærende medium, hvorom der vekselvirkes, er at lære klassens aktører at formidle og at kunne pege på fænomener, sindstilstande og aktiviteter med ord. Derudover vil det være fremmende, at underviseren jævnligt reflekterer i team om sin rolle som fagmand, formidler og terapeut, ligesom jeg tænker, at det er en nødvendighed for underviserens egen personlige proces at forholde sig til de situationer i klassen, der berører hende. Jeg tror, det er nødvendigt at være autentisk og lade de situationer, der opstår være med til at vise, hvilke kompetencer, der kan arbejdes med på det personlige, faglige og sociale plan for såvel underviser som elever. Også for at have et fokus på ressourcer, men at se mennesket bag handicappet, og måske vigtigst af alt: at se ethvert barn som et særligt og unikt menneske.

Skrevet af:

Christel sonne Rasmussen

Dalbygade 15

6000 Kolding

Telefon 7553 7803

<http://www.sonnerasmussen.dk>