

Anne Morin

# Børns deltagelse og læring – på tværs af almen- og specialpædagogiske lærearrangementer

Ph.D. – forsvar d. 18.01. 2008

## Resume

Artiklen er en revideret udgave af Ph.D. – forsvar af afhandlingen: “Børns deltagelse og læring- på tværs af almen- og specialpædagogiske lærearrangementer (Morin, 2007). Afhandlingen udforsker dilemmaet og spændingsfelt mellem almen- og specialpædagogik ved at studere, hvordan dilemmaet er blevet håndteret og har fået betydning i skolens praktiske organisering og i de professionelle arbejde samt betydningerne af denne organisering, for de børn der går på tværs.

I denne udforskning af håndteringen af dilemmaet i skolens praksis fokuseres der analytisk på, hvilke betydninger dilemmaet får for deltagelsesmuligheder og læreprocesser, hos børn som modtager specialundervisning og i praksis går på tværs af en adskilt almen- og specialundervisning.

Idet børnene ekskluderes fra den almindelige klasse, kompliceres adgangen til læring, og samspillet med andre børn. Dette kommer ofte til at betyde brud i og manglende opbakning til børnenes engagementer i læreprocessen.

Ud fra denne problematisering af special-

undervisningens organisering i skolen diskuterer artiklen hvad et decentreret perspektiv på læring og undervisning i skolen kan bidrage med til udvikling af organisering af specialundervisningen.

## Indledning

Udgangspunktet for denne artikel er en udforskning af spændingsfeltet eller dilemmaet mellem almen- og specialpædagogik. Det er et dilemma som står centralt i skolen (Haug, 1999) og noget af det som får betydning for, hvordan man forholder sig til og håndterer dette dilemma, griber tilbage til forståelsen af forholdet mellem det individuelle og det fælles i tilrettelæggelse af læringsarrangementer generelt og specialundervisning specifikt både i forhold til den læring, der finder sted, og i forhold til den konkrete organisering. Anlægger vi et historisk blik på skolens virksomhed og opgave, har et vigtigt spørgsmål været, hvordan skabe et fælles, men dog forskelligt og individuelt sensitivt indhold i undervisningen?

Differentieringsprocesser i skolen har altid fundet sted, men har over tid antaget forskellige former i forhold til skift i samfundsmæssige krav fra politikere, arbejdsgivere, forældre mv. og skift i de konkrete organiseringer af skolegangen. Differentiering har været brugt til at betegne elementer af fordeling og forskellighed. I forhold til skole- og uddannelsesforhold henviser differentiering til fordeling af eleverne på forskellige undervisningsforløb i forhold til det, der betegnes som individuelle forskelle – altså en elevdifferentiering, som vi kender fra f.eks. opdelingen af elever i en realskole og en mellemskole – eller til fordeling af eleverne efter forskelle i interesser og præstation, som vi f.eks. kender det fra begrebet om undervisningsdifferentiering (Ljungström, 1984, p. 134). På denne vis har differentiering i skolen over tid haft i særdeleshed forskellige udtryk og former parallelt med, hvordan man har betragtet elevforskellighed og kompenserende<sup>1</sup> foranstaltninger.

Differentieringsopgaven synes her i løbet af det 20. århundrede at rette sig mod netop spændingsfeltet mellem det individuelle og det fælles. Specialundervisningen har, som også tidligere påpeget af Skrtic (Skrtic, 1991), været en måde at forsøge at løse dilemmaet mellem skolens dobbelte opgave – altså det at skolen på én og samme tid har til opgave at tilrettelægge en undervisning der er relevant for og rettet mod fællesskabet og samtidig er relevant for og rettet mod den enkelte.

1 Alene ordet "kompenserende" viser, hvordan der tænkes om differentiering og elevpotentiale. Nilholm redegør her for det, han kalder for "[...] det kompensatoriske perspektivet inom specialpedagogiken" (Nilholm, 2003, p. 21).

Det kompensatoriske perspektiv søger at kompensere for det, der anskues som individets problem via fastsættelse af forskellige problemgrupper (f.eks. døve børn, synshæmmede eller blinde børn, børn med udviklingsforstyrrelser osv.), hvortil der knytter sig særlige metoder rettet mod at kompensere for vanskelighederne i den enkelte særlige problemgruppe.

I en udforskning af håndteringen af dette dilemma har optagetheden i afhandlingen gået på, hvilke betydninger dilemmaet har fået for deltagelsesmuligheder og læreprocesser hos de børn som går på tværs af almen- og specialpædagogiske lærearrangementer. Udforskningen har derfor rettet sig mod børn som går i en almindelig klasse, men som i løbet af deres skoletid modtager en form for specialundervisning.

Udforskningen problematiserer spændingsfeltet mellem almen- og specialpædagogik ved at studere, hvordan dilemmaet er blevet håndteret i den praktiske organisering af en almenundervisning og en specialundervisning og betydningerne af denne organisering, for de børn der går på tværs.

Dilemmaet mellem at tilgodese det fælles og det individuelle er blevet grebet an på forskellig vis, og udviklingen af specialundervisning og de forskellige organisatoriske former, denne har taget, kan anskues netop som et forsøg på at løse dilemmaet.

Specialundervisningen skulle således hjælpe skolen med at varetage en undervisning, med den målsætning, at der i skolen skal være plads til alle, men samtidig kunne anerkende, at der kan være behov for særlig hjælp.

Kritiske stemmer har her peget på, at udviklingen af den specialpædagogiske praksis har forhindret skolen i at konfrontere dette dilemma. Præcis fordi der fandtes specialundervisning, har skolen i almindelighed kunnet lukke øjnene for disse dilemmaer.

Dette har betydet en selvforstærkende tvedeling, som i praksis har givet sig udtryk i en adskillelse af almenpædagogiske og specialpædagogiske lærearrangementer.

Adskillelsen af almen- og specialpædagogik i sin institutionaliserede form har, som jeg vil komme ind på i artiklen, en lang række konsekvenser.

En mulig problematisk konsekvens bliver,

at de to felter kan læne sig op ad hinanden i den tro, at den anden tager sig af problemerne. På den måde skaber og legitimerer den adskilte organisering en række modsætninger og vanskeligheder med betydning for de børn, der berøres af dette i forbindelse med deres skolegang (Haug, 2003).

Det har været afhandlingens formål ved at anlægge et deltagelsesperspektiv (Lave & Wenger, 1991; Højholt, 2001) at udarbejde en praksisnær analyse for at nuancere betydninger for de børn der går på tværs af adskillelsen.

Dermed står præcis dilemmaet mellem det individuelle og det fælles og den praktiske håndtering af dette centralt i afhandlingen.

At der i afhandlingen anlægges et deltagelsesperspektiv betyder, at såvel børnenes som de professionelle handlemåder og vanskeligheder forstås i forbindelse med de betingelser som de handler i forhold til. På den måde begrebsættes den individuelle subjektivitet i forhold til deltagelse i og på tværs af social praksis.

I afhandlingen analyseres børnenes deltagelse og læring på tværs af almen- og specialpædagogik.

I forlængelse af det deltagelsesteoretiske udgangspunkt forstås læring også som læring gennem deltagelse via udvikling af de personlige forudsætninger i og på tværs af social praksis (Dreier, 1999a).

På denne baggrund stilles følgende forskningsspørgsmål i afhandlingen:

### **Forskningsspørgsmål:**

- 1) **Hvilke mulige betydninger har børns deltagelse på tværs af almen- og specialpædagogiske lærearrangementer for deres personlige konfiguration af læring?**
- 2) **Hvilke betydninger får de professionelle håndtering af de læringstiltag, der arrangeres for børnene, som går på tværs**

### **af almen- og specialpædagogiske lærearrangementer, og hvordan begrundes denne håndtering?**

Analysen af ovenstående problemstilling er tilrettelagt som en kvalitativ empirisk undersøgelse inspireret af praksisforskning (se bl.a. Nissen 2000; Højholt, 2005; Lerche Mørch, 1995).

Motivationen og den metodiske nødvendighed af at gå på tværs af almenundervisningen og specialundervisningens lærearrangementer udspringer af et ønske om at præsentere et børneperspektiv<sup>2</sup> på deltagelse og læring i specialundervisning som netop ofte bliver en deltagelse på tværs af almenpædagogik og specialpædagogik.

Relevansen af i dette design at bedrive feltarbejde på tværs af handlesammenhænge udspringer derfor, som udgangspunkt, af et fokus på børnenes liv og perspektiver.

Designet i afhandlingen initierer her en kritik af en traditionel specialpædagogisk forskning, der har beskæftiget sig med udvikling og læring i enkeltkontekster f.eks. undersøgelser der alene udforsker den specialpædagogiske praksis hvor forbindelsen til og betydningen af børnenes læring og udvikling andre steder ikke er problematiseret. Således også typisk den specialpædagogiske forskning som for en stor del har været præget af forskning centreret om afgrænsede målgrupper (Emanuelsson et al., 2001, p. 13).

Det empiriske materiale som ligger til grund for afhandlingens analyser af børnenes læringsforløb på tværs er hentet fra to skoleklasser i indskolingen som er fulgt i en periode over to år.

De to klasser er fulgt fra børnehaveklassen til 2. klasse med særligt fokus på de børn, som undervejs i deres skolegang fik tilbud om

2 Børneperspektivet som metodisk og analytisk vinkel diskuteres bl.a. af Kousholt (Kousholt, 2005).

specialpædagogisk støtte af forskellig art.

Ud over fokus på børnenes forløb har der også været fokus på de professionelle tilknyttet disse to klasser, således pædagoger, børnehaveklasseleder, børnehaveklasseassistent, lærere, støttelærere, specialundervisningslærere, psykolog, og lederen af skolens Resursecenter hvor specialundervisningen primært foregår.

Empirien er indhentet dels som observationer i almenklassen og i Resursecentret af børn og professionelle, dels som interview med børn om deres deltagelse og læring på tværs af almen- og specialpædagogik og, dels interview med de professionelle ud fra deres overvejelser og begrundelser for handlen og organisering af praksis.

Herudover er der også en særlig form for empiri, som er fremkommet via min deltagelse på møder mellem de professionelle af relevans for beslutninger om børnenes forløb på tværs af de almenpædagogiske og de specialpædagogiske lærearrangementer.

Jeg vil nu præsentere et af de børn jeg har fulgt i afhandlingen, pigen Tessa. Jeg inddrager analyser af Tessas forløb her som en måde at udfolde flere af afhandlingens centrale pointer.

### **Tessas deltagelse og læring på tværs**

Tessa er en pige med læse- og stavevanskeligheder. Hun har et par venner i sin klasse men på trods af dette udviser hun ofte usikkerhed i relation til sin position i børnefællesskabet.

Allerede i børnehaveklassen har der fra de professionelle side været en opmærksomhed på Tessas danskfaglige vanskeligheder og i starten af 2. klasse anbefales hun at følge et læsekursus i Resursecentret på skolen sammen med fem andre elever fra hendes klasse. På kurset er hun meget usikker og afviser ofte at læse højt eller at deltage i øvelserne.

Følgende er en dialog mellem Tessa og specialundervisningslæreren i en time i Resursecentret.

(SL) "Tessa vil du læse det næste ord?"

(T) Hvorfor skal det hele tiden være mig?"

(SL) Tessa du har en stor chance, når du er her, men du bliver nødt til at arbejde med.

(T) [Gemmer hovedet i hænderne] Jeg vil ikke!

(SL) Du ville heller ikke sidste gang, du var her. [Specialundervisningslæreren prøver at hjælpe Tessa med at læse ordet ved at understrege de forskellige lyde]

(T) [hvisker] det er en pil.

(SL) Ligner det en pil?"

[Flere af børnene siger "Tessa du skal tro på dig selv", "du kan godt"]

Tessa holder hænderne for ansigtet lægger hovedet ned mod bordet, og hendes ben ryster, så siger hun "Jeg kan ikke huske det, jeg synes, det er pinligt".

(SL) Tessa hvis vi går udenfor, vil du så fortælle mig det?"

(T) Nej!!!"

Et af de andre børn kommenterer at Tessas ben ryster.

Specialundervisningslæreren går videre med et andet barn.

Denne situation er fra én af de første timer jeg fulgte i Resursecentret.

Både jeg selv og den pågældende specialundervisningslærer var efter timen påvirkede af Tessas reaktion og hendes måde at deltage på i timen. Hvorfor reagerer Tessa så voldsomt i situationen, hvorfor har hun svært ved at målrette sin deltagelse på kurset i Resursecentret og hvilken læring får Tessa ud af deltagelsen her?"

Ser vi på denne observation fra Resursecentret – isoleret – kan man komme med mange tolkninger af, at Tessa er usamarbejdsvillig, eller at hun har svært ved at deltage i sociale sammenhænge, svært ved at turde være med og måske kunne man også drage den slutning at hendes problem er, at hun mangler nogle individuelle kompetencer for at kunne være med her.

I problemforståelsen er det kort sagt nemt at komme til at individualisere forklaringerne, fokusere alene på Tessa og gribe til årsagsforklaringer hvor vanskelighederne så at sige lægges ind i Tessa.

Den problemløsning som man i forløbet

omkring Tessa griber til – bl.a. på baggrund af ovennævnte episode – bliver truffet med udgangspunkt i et rationale om, at Tessa og hendes læreproces distraheres af de andre børn på kurset. Kort efter flyttes Tessa derfor fra læseholdet til eneundervisning.

Det er åbenbart, at lærernes hovedformål i forbindelse med undervisningen på læsekurset er at motivere børnene til deltagelse og engagement i de faglige aktiviteter. Men det er også åbenbart, at lærerne i forbindelse med Tessas forløb oplever en afmagt – de fortæller i et senere interview, at de ikke synes, at man på skolen har nogle tilbud som rigtig passer til de vanskeligheder som Tessa har – og de giver udtryk for en dyb frustration over at det kan være svært at finde netop en måde at åbne for Tessas engagement i læreprocessen.

Lærerne giver derfor udtryk for en mangel på handlemuligheder i forbindelse med indsatsen overfor Tessa – men mere alment mangler vi også nogle brikker til vores forståelse og analyse af hvorfor indsatsen og forløbet omkring Tessa synes at låse.

Forløbet med Tessa er således ikke enestående. På baggrund af den afmagt og mangel på handlemuligheder som såvel lærere som specialundervisningslærere giver udtryk for i flere af de forløb som jeg har fulgt, har jeg i forbindelse med afhandlingens analyser søgt efter teoretiske tankemuligheder og forståelsesmåder som kunne hjælpe med at overskride individualiserede forståelser og løsningsmåder i forhold til børn i vanskeligheder.

Her har jeg med en teoretisk baggrund i den kritiske psykologi søgt at anlægge et decentreret teoretisk og analytisk perspektiv (Dreier, 1999b).

### **Teori og forskningsdesign**

Den teoretiske baggrund for afhandlingens analyser er dels som nævnt den kritiske psykologi særligt i de udviklinger som har fundet sted i

Danmark af Ole Dreier (Dreier 1993, 1999a) og Charlotte Højholt (1996, 2001) dels særligt i forhold til den læringsteoretiske optik social praksis teori som den er udviklet af Lave og Wenger (Lave og Wenger, 1991, Lave 1999).

I de nævnte teorier forstås subjektets udvikling og læring som forbundet til deltagelse i og på tværs af social praksis.

Her søger man teoretisk at forstå mangfoldigheden og kompleksiteten i menneskers liv ved at undersøge, hvordan livet netop må analyseres i en sammensathed der rækker ud over den enkelte handlesammenhæng og ind i og på tværs af andre kontekster og handlesammenhænge.

Med inspiration fra den teoretiske analysekategori om livsførelse bærer afhandlingens design præg af, at metoden må tage højde for at livet føres i og på tværs af flere kontekster og derfor også må forstås og udforskes i denne forbundethed.

Børneperspektivet står centralt i afhandlingen idet vi netop ved at følge børnenes liv på tværs kan få viden om dilemmaer, muligheder og begrænsninger i børnenes forløb ud fra de konkrete læringsforløb og opdelinger. I afhandlingen følger jeg derfor børnenes deltagelses- og læreprocesser på tværs af de læresammenhænge som de indgår i – for børn der modtager specialundervisning typisk den almenpædagogiske og den specialpædagogiske læresammenhæng.

At gå på tværs er dermed *både en udfordring som knytter sig til en teoretisk forståelse* – det som jeg i afhandlingen inspireret af Ole Dreiers brug kalder for et decentreret perspektiv af, at vi lever vores liv på tværs af sammenhænge og at vi derfor må søge at videreudvikle analytiske begreber som kan hjælpe os med at forstå et sammensat liv.

Samtidig bliver denne teoretiske forståelse også af stor betydning for afhandlingens design og metode.

På den måde er afhandlingens design, me-

tode og analyser tæt forbundet med en decentreret teoretisk optik – og at fremskrive et børneperspektiv på specialundervisning er her et forsøg på en *decentring* af udforskningen af specialundervisning i folkeskolen.

Det decentrerede perspektiv henviser til, at specialundervisningens betydning analyseres ud fra barnets perspektiv, og at analysen må forbinde sig til barnets dagligliv flere steder og på tværs af handlekontekster. På den måde bliver det at søge et børneperspektiv også en måde at decentrere analysen.

Børnenes forløb analyseres ikke blot ved at følge barnet i det specialpædagogiske tilbud – men må finde sin kvalitet ved at forbinde analysen af barnets deltagelse og læring i specialundervisningen til barnets deltagelse og læring i almenundervisningen.

Hvis vi derfor med disse teoretiske og analytiske ambitioner skal vende tilbage til forløbet omkring Tessa – men også mere alment de betingelser som de børn der går til specialundervisning møder – får vi øje på, at skal vi søge en forståelse af hvorfor situationen og forløbet omkring Tessa låser, udfordres vi til at interessere os for såvel kompleksiteten som forbindelserne i livsførelsen. Dette er også begrundelsen for, at jeg har fulgt børnene på tværs af almen- og specialpædagogik.

Flere kontekster kunne have været af relevans for analysen og det skal understreges, at når fokus har været på de to lærekontekster er det ikke et udtryk for, at jeg mener, at læring foregår alene i de institutionaliserede læringskontekster. På baggrund af den decentrerede tilgang er det i feltarbejdet en pointe, at jeg startede bredt med observationer i det almene skoleliv, hvor jeg også fulgte børnene i frikvarterer og i SFO'en som en indgangsvinkel til netop at få adgang til analyser af kompleksiteten i livsførelsen. Det analytiske fokus udviklede sig derefter ud af den brede decentrede tilgang til et fokus på almenklassen og de specialpædagogiske arrangementer.

Hvis vi derfor med denne baggrund og dette formål interesserer os for hvad det er for betingelser børnene der går til specialundervisning må deltage i forhold til og bevæger os ind i almenundervisningen, får vi et billede af nogle af de dilemmaer adskillelsen mellem almen- og specialundervisning giver.

Hvis vi følger Tessa på tværs og ind i almenklassen får vi flere brikker til analysen af hvilke begrundelser Tessa kan have for at deltage som hun gør.

I almenklassen har Tessa en usikker position i børnefællesskabet og det ligner, at hun har svært ved at gøre sig gældende blandt de andre børn, men i høj grad ønsker at kunne være med her. Når Tessa flyttes til specialundervisning og eneundervisning har hun netop ikke mulighed for at øve sig “i det at være med” og på denne vis tyder analysen i afhandlingen på, at den støtte som skulle være en hjælp kan blive medvirkende til at der opstår yderligere dilemmaer for de børn som modtager specialundervisning.

At det derfor har betydning at blive taget ud af almenklassen viser følgende observation fra en time:

Det er mandag d. 29.11, og da 2. x's klasselærer kommer ind til den første time, har hun favnen fuld af karton, glitterpapir og juleskabeloner med nisser og engle. Det er jule-klippe-klistre-dag for alle elever i indskoling.

Tessa, et af børnene i klassen, kommer lidt for sent og Tilde, en af pigerne, der går til specialundervisning fortæller, at de skal have klippeklistre-dag, og at hun håber, at hun kan få lov til at slippe for at komme til specialundervisning. I samme nu står Else (specialundervisningslæreren) i døren og venter på Tilde.

Tilde henter modvilligt sin resursecentermappe og går med.

En halv time senere kommer Tilde tilbage: “Signe du skal ned.” Signe, som er i gang med at klippe en engleskabelon ud, kigger spørgende på klasselæreren, men hun siger: “Ja, du skal ned.” Signes arme falder ned langs siden, og hun begynder stille at græde.

Tessa, som sidder over for Signe, siger: "Ja, Signe det hader jeg også, det er også synd, nu gik det lige så godt." Tilde prøver at trøste Signe: "Det gik meget hurtigt dernede..." Klasselæreren kommer ned til pigernes bord: "Signe ved du hvad, vi laver det her hele dagen, så der er ikke noget at være ked af." Signe står med sit klippe-ark og sin saks i hånden og græder stadig. Klasselærerens ord ser alligevel ud til at trøste Signe. Så får hun tørret øjnene, henter sin mappe og går ud af klassen. Da Signe kommer tilbage fra Resursecentret, er timen næsten slut, og børnene i hendes gruppe er færdige med deres engle. Signe når aldrig at komme i gang igen. Senere fortæller hun mig, at hun blev ked af det, fordi hun skulle til ekstra dansk, for så nåede hun ikke at få lavet julepynten færdig.

Eksemplet viser hen til den adskillelse og isolation, der er i spil for de børn, der bliver hentet ud af klassesammenhængen, og illustrerer dilemmaet og følelsen af "at gå glip af" i forhold til almenklassen og de aktiviteter, der foregår der. Dette er et forhold, som flere af børnene der går til specialundervisning fremhæver i de børneinterview jeg laver.

Min argumentation er, at såvel lærernes afmagt som de vanskeligheder Tessa og de andre elever oplever i deres læringsforløb må forstås som to sider af samme sag.

Forløbet omkring Tessa der låser og den afmagt som lærerne oplever, har at gøre med mere omfattende strukturelle dilemmaer i skolen og i organiseringen af undervisningen som igen må ses i forbindelse dels med de vilkår som lærerne har for at udføre deres læreropgave dels må ses i forbindelse med måden hvorpå vi traditionelt har tænkt om læring og læreprocesser på.

Her må tilrettelæggelsen af en adskilt almen- og specialundervisning ses i forbindelse med en særlig kognitiv læringsteoretisk forståelse hvor læreprocesser og hverdagsliv er blevet skilt ad.

I denne adskillelse forstås læring som tilegnelse af viden (Dreier, 2003, Göransson 2004) i et til formålet særligt tilrettelagt arrangement,

som i sin organisering søger at lukke dagliglivets forstyrrelser ude for at fremskynde effektiv læring. Når Tessa først udskilles til holdundervisning i Resourcecenteret og senere udskilles endnu engang til eneundervisning er det udtryk for, at den traditionelle skole er tilrettelagt ud fra samme logik med det formål at promovere læring. Dette gøres bedst inden for denne rationalitet ved at isolere læringsprocesserne fra det der ikke har med læring at gøre – i denne forståelse hverdagslivet og de andre børn (se Morin, 2008).

Et uddannelsesarrangement hvor differentieringen af børnene ligger i praksisstrukturen (jf. Morin 2004) betyder, at børnene skal kunne navigere på tværs og på forskellige måder i Resursecentret og i almenklassen. Det betyder, at børnene skal have en omstillingsparathed i forhold til at arbejde på forskellige måder og lære forskellige ting i forhold til forskellige mål.

Det er vigtigt at understrege, at det ikke er kravet om omstillingsparatheden i sig selv som nødvendigvis stiller sig problematisk for børnene, men snarere det, at der ofte ikke i særlig høj grad bliver arbejdet aktivt for at skabe forbindelser og relevans for børnene i de læringsforløb som skabes på tværs af almen- og specialpædagogik.

For børnene betyder det betyder brud i aktiviteter – som vi så i jule-klippe-klistre eksemplet – og det overlades til børnene selv at skabe forbindelsen i overgangene mellem almenklassen og specialundervisningen.

Som afhandlingens analyse har vist, er det vanskelige krav at håndtere for de børn som går på tværs, og det bliver en ekstra udfordring ud over de faglige vanskeligheder som er på spil for disse børn.

At gå på tværs bliver derfor ikke alene et spørgsmål om via det specialpædagogiske tilbud at erhverve sig faglige kompetencer men også et spørgsmål om, f.eks. at have to sæt lærere, ofte med forskellige dagsordener, mål

og læringsmetoder, to sæt lektier som skal læses en lektie til almenklassen og en lektie til Resursecentret, og derudover også den udfordring, som allerede nævnt, der ligger i at blive afbrudt i aktiviteter og at skulle finde tilbage igen.

Endelig og som en konsekvens af dette har adskillelsen af specialundervisning og almenundervisning betydning for den personlige konfiguration af læring dvs. barnets oplevelse af egen læringsproces i forhold til fællesskabet og dermed også i forhold til de andre børns læreproces.

### Afrunding – Et decentreret perspektiv på læring og specialundervisning

Som ovennævnte empiriske eksempler viser, er der nogle praktiske dilemmaer i skolen og særligt i lærernes vilkår for at udføre undervisning som fører til vanskeligheder og som gør at både professionelle som børn oplever afmagt og mangel på handlemuligheder som kan løse op for dilemmaerne.

Ud fra et ønske om at arbejde med disse dilemmaer og pege på nye muligheder vil jeg afsluttende forbinde diskussionen af de vanskeligheder som fremkommer i praksis med det decentrede perspektiv på læring og specialundervisning (se Morin, 2009).

I forløbet omkring Tessa så vi at de professionelle i afmagt og mangel på handlemuligheder greb til yderligere udskillelse af Tessa og at et af rationalerne bag denne udskillelse var, at Tessas koncentration om de faglige opgaver blev forstyrret og afbrudt af de andre børn.

Hvis vi igen anlægger en decentreret optik og følger Tessa ind i almenklassen får vi et billede af at netop fællesskabet med andre børn kan være med til at motivere og engagere i læreprocessen:

2. klasse i en dansktime. Dansk læreren fortæller børnene, at de skal gå ud i små grupper på tre og læse. Alex, Johan og Tessa kommer i samme

gruppe. Johan får at vide, at han skal læse tre linjer først, så skal Alex læse de tre linjer, og til sidst skal Tessa læse de tre linjer. Alex, Johan og Tessa går i gang, men Tessa kan ikke følge med. Dansk læreren beder nu Johan om at læse højt, men langsommere, mens Alex får besked på at holde øje med, om Tessas finger er på det rigtige sted i bogen. Johan læser igen op, langsomt. Så bliver det igen Tessas tur, hun griner lidt forlegent. Johan: "Tessa prøv at gæt dig lidt frem" Tessa prøver igen, men har stadig svært ved det første ord. Johan prøver at sige lyden af det første bogstav. Johan: "Tessa så er det dig læs et ord af gangen, vi ser med fingeren, du er nået dertil." Alex kigger om hendes finger peger rigtigt, mens Johan igen viser, hvor hun er nået til. Børnene griner indimellem. Tessa får læst et par linjer. Og børnene fortsætter sådan lidt endnu.

Hvor læringssituationen låser i det 1. eksempel vi så fra Resourcecenteret – ser vi at Tessa deltager og engageres af det samarbejde hun indgår i med de to andre børn.

Observationen viser dermed, at vanskelighederne og den låste situation ikke alene har at gøre med Tessa og det som i problemløsningen blev udpeget som individuelle mangler. Det har derimod også at gøre med selve organiseringen af læring, som i de to eksempler er meget forskellig og dette peger mere alment på, at det at eksperimentere med hvordan læringssituationer struktureres og tilrettelægges kan føre til nye muligheder. Hvis vi skal ud over individualiseringen må vi derfor decentrere analysen og kigge rundt om Tessa – og på tværs af de organiseringer og sammenhænge som hun indgår i – for at få indblik i hvad der er på spil for hende når hun f.eks. tages ud af almenklassen.

Et centralt analytisk begreb i relation til en decentreret tilgang til læring er den *personlige konfiguration af læring*. Dreier (1999a) anvender begrebet til at pege på hvordan den enkeltes viden og kunnen ikke alene er betinget af strukturelle organiseringer af læring, men også forbundet til deltagelse blandt andre. Dette er forskelligt fra en traditionel tilgang til læring



og læreprocesser forstået som et individuelt og intrapsykisk foretagende.

Når vi skal analysere læreprocesser i et decentreret perspektiv må vi derfor se på hvordan læreprocessen er af relationel karakter.

Børnenes bevægelse og livsbaner viser, at for dem er der en forbundethed mellem den læring, som finder sted, og andre dele af skolelivet som forholdet til kammeraterne, om man er i konflikt, eller om særlige venskabsrelationer er i spil osv. Dette synes også at gøre sig gældende i jule-klippe-klistre eksemplet hvor Signes motivation for læring i resursercenteret begrænses af at hendes engagement i jule-klippe-klistre situationen går mod deltagelsen i almenklassens fællesskab.

Analysen af børnenes deltagelse og læring tyder derfor på, at modifikation af læring – dvs. det at et barn bliver i stand til at holde fast i, vende tilbage til og elaborere på læring – i høj grad afhænger af, om der i læringsituationen kan knyttes en forbindelse til et særligt engagement eller en optagethed hos barnet. Ydermere viser analyserne, at engagementet ofte er at finde i forhold til deltagelse i børnefællesskabet igen som også vist i klippe-klistre-eksemplet eller i eksemplet hvor Tessa indgår i parsamarbejde.

På trods af den praktisk begrundede intention om at isolere børnene for at skabe læring ud fra et argument om at disse børn har brug for ro og ud fra en særlig strukturel logik peger eksemplerne derfor på, at det ikke i de tilrettelagte lærearrangementer er muligt hverken at sætte parentes om de andre børn eller at sætte parentes om andre tilstødende arrangementer og handlesammenhænge. Vi må tværtimod ud fra et decentreret perspektiv udforske, hvordan deltagelse og læring foregår udover og ind i andre situationer og arrangementer, og at børnefællesskabet her må ses som en medvirkende – engagerende og betydende – betingelse.

Skal vi derfor tilrettelægge gode specialpædagogiske læringsforløb må overvejelser om

denne tilrettelæggelse forbindes til viden om børnenes deltagelse andre steder: i almenundervisningen, SFO mv. Ligeledes må overvejelserne om lærings tilrettelæggelse også knytte sig til børnenes sociale muligheder i skolen. Det pædagogiske arbejde med opbakning af børnefællesskaber og de ressourcer som findes her må derfor ses som en vigtig baggrund for, at de faglige mål kan nås.

Skal der fra professionel side arbejdes med opbakning til og en didaktisk planlægning af den personlige konfiguration af læring, kræver det derfor samarbejde og vidensdeling, som ikke blot går på den enkelte elev og dennes faglige niveau isoleret betragtet, men som anskuer dette ud fra forbundetheden til de andre elever, klassefællesskabet og i det hele taget det intersubjektive niveau. På den baggrund handler overvejelser om organiseringen af læring også om, hvordan man som lærer strukturerer og arbejder med klassens læringsfællesskab (Højholt, 2005).

Da læreprocesser foregår på tværs af steder bliver det vigtigt at være opmærksom på, hvordan vi i uddannelsessammenhæng tilrettelægger overgange og forbindelser mellem stederne. Dette gælder også for organiseringen af specialundervisningen, og de læringsforløb der tilrettelægges på tværs af almen- og specialpædagogiske lærearrangementer.

I et decentreret perspektiv er almenpædagogik og specialpædagogik hinandens forudsætninger og betingelser – og derfor også to sider af samme sag. Vi må derfor både se på organiseringen af og vilkårene for læreropgaven i almenpædagogikken og på organiseringen af specialpædagogikken – samt forholdet herimellem – hvis vi skal afsøge nye muligheder for tilrettelæggelse af en inkluderende skole.

## Litteratur

Dreier, O. (1993): *Psykosocial behandling – en teori om et praksisområde*, Dansk Psykologisk Forlag, København.

- Dreier, O. (1999a): *Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster* i (Nielsen K. og Kvale S., red.), *Mesterlære – læring som social praksis*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Dreier, O. (1999b): *Uddannelse og læring i praksis* i (Andersen, A. S.; Pedersen, K.; Svejgaard, K., red.) *På sporet af praksis*, Uddannelsesstyrelsens temahæftserie nr. 7, København, Undervisningsministeriet.
- Dreier, O. (2003): *Learning in personal trajectories of participation* i (Stephenson, N.; Radtke, H. L.; Jorna, R. J. og Stam, H. J. red.), *Theoretical psychology – critical contributions*, Caput University Publications, Concord, Canada.
- Emanuelsson, I.; Persson, B.; Rosenqvist, J. (2001): *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskaps översikt*, Leanders Tryckeri, Stockholm.
- Göransson, K. (2004): *Undervisning – lärande – delaktighet* i (Gustavsson, A., red.) *Delaktigtens språk*, Studentlitteratur, Lund.
- Haug P. (1999): *Spesialundervisning i grunnskolen – Grunnlag, utvikling og innhold*, Abstrakt Forlag, Oslo.
- Haug P. (2003): *Regimer i forskning om spesialundervisning i Norge i Psykologisk, Pædagogisk Rådgivning*, Temanummer, årg. 40, nr. 2.
- Højholt, C. og Witt G. (red.) (1996): *Skolelivet socialpsykologi – nyere socialpsykologiske perspektiver*, Unge pædagoger, København.
- Højholt, C. (2001): *Samarbejde om børns udvikling – Deltagere i social praksis*, Gyldendal, København.
- Højholt, C. (2005): *Præsentation af praksisforskning* i (Højholt, C. red.): *Forældresamarbejde – forskning i fællesskab*, Dansk Psykologisk Forlag, Gylling.
- Kousholt, D. (2005): *Børns hverdagsliv på tværs af daginstitution og familie* i (Højholt, C., red.): *Forældresamarbejde – forskning i fællesskab*, Dansk Psykologisk Forlag, Gylling.
- Lave, J. og Wenger, E. (1991): *Situated Learning – Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, New York.
- Lave, J. (1999): *Læring, mesterlære, social praksis* i (Nielsen, K. og Kvale, S., red.) *Mesterlære – Læring som social praksis*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Ljungström, C. (1984): *Differentiering og kvalificering* i *Udkast* årg. 12, nr. 2.
- Mehan, H. et al. (1986): *Handicapping the handicapped – decision making in students' educational careers*, Stanford University Press, Stanford.
- Morin, A. (2004): *På tværs af det normale og det specielle i børnehaveklassen* i *Specialpædagogisk praksis – indspil og udspil* (Egelund, N., red.), Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, Emdrup.
- Morin, A. (2007): *Børns deltagelse og læring – på tværs af almen- og specialpædagogiske lærearrangementer*. Ph.d. Afhandling ved Danmarks Pædagogiske Universitet, Institut for pædagogisk psykologi.
- Morin, A. (2008): *Learning together – a child perspective on educational arrangements of special education*, Journal of Australian Research in Early Childhood Education, Volume 15, Issue 1, Monash University.
- Morin, A. (2009): *Et decentreret perspektiv på læring og specialundervisning i skolen*. Artikel i Grundbog i specialpædagogik, redigeret af Søren Langager og Susan Tetler, Gyldendal, København.
- Nissen, M. (2000): *Projekt Gadebørn. Et forsøg med dialogisk bevægelig og lokalkulturel socialpædagogik med de mest udsatte unge*, Dafole, Frederikshavn.
- Mørch, L. L. (1995): *Praksisforskning som metode, teori og praksis*, i *Udkast*, årg. 23, nr. 1.
- Nilholm, C. (2003): *Perspektiv på specialpædagogik*, Studentlitteratur, Lund.
- Skrtic, T. S. (1991): *Behind Special Education*, Love Publications, Denver Colorado.