

Over muren

Inkluderende undervisning – eksempler på en praksis

Undersøgelse af et vellykket skoleforløb for en blind pige og hendes klassekammerater

Else Malini
Hans Nørgaard
Susan Tetler

Kolofon:

Forfattere: Else Malini, Hans Nørgaard, Susan Tetler

Omslag: René Andersen

Tryk: Storstrøms Amt

Typografi: Verdana

ISBN: 87-88028-35-6

2. udgave 2005

Udgivere:

CVU-Syd

Videncenter for pædagogik, fag og profession

Næstvedvej 2

4760 Vordingborg

Videncenter for Synshandicap

Rymarksvej 1

2900 Hellerup

Storstrøms Amt

Synscentralen

Færggårdsvej 15 H

4760 Vordingborg

Rapporten kan fås i elektronisk og/eller forstørret udgave ved henvendelse til Videncenter for Synshandicap: visinfo@visinfo.dk , tlf.: 39 46 01 01

Øvrige henvendelse vedrørende rapporten kan ske til: hn@sc.stam.dk

Forsidefoto: klatring på en aktivitetslejr for blinde og svagsynede børn.

Indholdsfortegnelse

Indledning	4
Kapitel 1: Et tilbageblik på blinde børns undervisning	7
Kapitel 2: Social integration	15
Kapitel 3: Mette og hendes lærere	23
Kapitel 4: Det pædagogiske grundlag	28
Kapitel 5: Lærerens rolle	41
Kapitel 6: Støttefunktionen	48
Kapitel 7: Kommunikationskulturen	55
Kapitel 8: Det synsfaglige beredskab	60
Diskussion	62
Konklusion	64
Efterskrift	66
Referencer	67
Bilag	71

Indledning

Elever med nedsat synsfunktion, blinde eller svagsynede synes at gennemføre folkeskoleforløbet med faglige resultater, der i gennemsnit ligger indenfor normalområdet (Andersen & Holstein, 1979). Det sker på trods af, at der ofte i skole- og forældre kredse er bekymring for, at især punktlæsende børn får problemer med det faglige. Undervejs i skoleforløbet viser det sig imidlertid ofte, at vanskelighederne opstår på det sociale felt, idet børn med nedsat synsfunktion møder større vanskeligheder end seende børn, når de indgår i skolens sociale processer i undervisning og frikvarterer. Ikke mindst i puberteten er det tydeligt. Dette er bl.a. belyst i konferencer og debatfora samt gennem bogudgivelser (Christensen, Heilbrunn, Nielsen & Rees, 2002; Nielsen & Rees, 2002).

Disse vanskeligheder kan skyldes flere forhold:

- Blindhed opfattes og opleves som et kommunikationshandicap, bl.a. fordi det blinde barn ikke kan aflæse den nonverbale kommunikation, som udgør en meget stor del af menneskers samlede kommunikation.
- Blindhed gør adgang til mange steder og situationer vanskelig og kalder umiddelbart lettere på omgivelsernes overbeskyttelse frem for inspiration til selvstændighed.
- Blindhed nedsætter det blinde barns tempo i mange af de handlinger, som de fleste mennesker foretager sig dagligt.

Disse forhold gør det let at udpege det blinde barns sociale vanskeligheder som noget, der er opstået af blindheden - og som sådan det blinde barns problem. Denne opfattelse er kernen i en individorienteret handicapforståelse. Imidlertid rettes fokus i stigende grad mod en mere relationel handicapforståelse, hvor det er opfattelsen, at det ikke alene er det blinde barns problem, men et forhold, der kan og skal arbejdes med i relationerne mellem det blinde barn og omgivelserne.

Folkeskolens formål inddrager den enkelte elevs personlige udvikling, og det hedder videre i § 1 stk. 3, at "skolens undervis-

ning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati" (Undervisningsministeriet, 2003). Centralt i forhold til social integration er ikke mindst ordet "ligeværd", som er et begreb, der kun giver mening i en social sammenhæng. Ligeværd afspejles gennem de handlinger, der ligger til grund for undervisningen og gennem de sociale mønstre, der opbygges i gruppemiljøerne. Det har særlig aktualitet, når det drejer sig om elever med særlige behov, herunder blinde børn.

På den baggrund har en gruppe af fagpersoner indenfor det synsfaglige felt iværksat en række projekter under arbejdstitlen "Social kompetence" med det formål at indsamle viden og erfaringer, som kan anvise handlingsveje, der kan forbedre grundlaget for social integration af børn med nedsat synsfunktion (Synshandicap, nr. 4, 2003).

Et af projekterne - en klasserumsundersøgelse med arbejdstitlen "Et godt eksempel" - er en retrospektiv dokumentation af et såvel fagligt som socialt vellykket skoleforløb for en blind elev. Projektet er iværksat ud fra en antagelse om, at det må være muligt at inspireres og lære af de gode eksempler.

Baggrunden for at dokumentere dette skoleforløb er synskon-sulentens iagttagelser gennem et helt skoleforløb for en blind elev. Netop dette skoleforløb så ud til at indeholde et klart inkluderende afsæt for undervisningen. Forældre- og elevudtalelser var gennem skoleforløbet positive, og lærerne var dybt engagerede i undervisningen af hele klassen og muligheden for at skabe et godt skoleforløb for samtlige elever. Lærerne fandt, det var en udfordrende og spændende opgave, og de erklærede undervejs i skoleforløbet, at det var afgørende for dem, at undervisningen kunne tilgodese alle elevernes forskellige forudsætninger.

Rapportens forfattere

Synskon-sulent Hans Nørgaard, Synscentralen i Storstrøms Amt, har taget initiativ til at undersøge, om der kunne udredes særlige forhold, der havde betinget et tilsyneladende godt, inkluderende skoleforløb, samt i givet fald at belyse disse forhold med

henblik på at give et bud på "a better practice". Formålet er således at indsamle erfaringer og give yderligere inspiration til det videre arbejde i skolernes undervisning og synskonsulenters rådgivning om blinde børn i folkeskolen.

Psykolog Else Malini, CVU-Syd har foretaget den konkrete dataindsamling, udskrivninger fra interviews og indledende analyser heraf. Lektor ved DPU, Susan Tetler, har været supervisor på undersøgelsen og bistået i gennemskrivningen af rapporten. Analyser, tolkninger og konklusioner samt udarbejdelsen af rapporten er foretaget i en arbejdsgruppe, bestående af ovennævnte.

Forfatterne takker Mette og hendes lærere for tålmodig medvirken ved interviewundersøgelsen.

Det økonomiske grundlag for undersøgelsen og udgivelse af rapporten er tilvejebragt af Videncenter for Synshandicap og CVU-Syd.

Rapportens opbygning

Rapporten er bygget op med tre hovedafsnit. Det første hovedafsnit (kapitel 1 og 2) omhandler synet på handicapbegrebet gennem de seneste 50 år, aktuelle tendenser og klargøring af det værdisæt, som undersøgelsen bygger på. Det andet hovedafsnit (kapitel 2–8) omhandler selve undersøgelsens resultater og de implikationer, det kunne have for inkluderende undervisning. Det tredje hovedafsnit indeholder redegørelse for metode og bilagsmateriale om konkrete observationer. Alle navne i rapporten er opdigtede.

Vi håber, at rapporten kan være til inspiration for såvel lærere og konsulenter som studerende på seminarier og PD-uddannelser.

Kapitel 1

Et tilbageblik på blinde børns undervisning i folkeskolen

Blinde børn undervises i dag i den almindelige folkeskole, men et tilbageblik i historien viser, at det ikke altid har været tilfældet. Efter oprettelsen af det første socialministerium i Danmark (1924), blev undervisningen af blinde henlagt under dette ministerium. Lov nr. 57 af 1926 om blinde børns undervisning indeholdt en bestemmelse om undervisningspligt (Påske, 1979), og det er i denne sammenhæng vigtigt at understrege, at denne undervisningspligt ikke indebar et samtidigt krav om, at det skulle foregå i særlige skoler, samt at en evt. beslutning herom kunne ankes. Realiteten var dog, at de fleste blinde børn blev undervist på de af staten oprettede særskoler.

Lov nr. 117 af 1956 (blindeloven) ændrer synsvinklen på undervisningen af blinde og svagsynede børn, idet der indføres skolepligt for disse børn (§5 stk. 1):

Et barn, der er blindt, eller hvis syn er så nedsat, at det af den grund ikke kan følge undervisningen i den almindelige folkeskole ... skal modtage undervisning i en af de i §6 nævnte skoler (dvs. en af statens kostskoler for blinde. Red.).

Videre hedder det i § 5 stk. 5 (Lov 117 af 11. maj 1956: Lov om foranstaltninger vedrørende blinde og stærkt svagsynede):

Skoleundervisning i henhold til foranstående bestemmelse kan bortfalde, hvis socialministeren efter indstilling fra blindenævnet skønner, at der ved hjemmeundervisning eller på anden måde sørges for barnets undervisning og almindelige udvikling, således at de trufne foranstaltninger ikke strider mod barnets tarv.

Selvom der var mulighed for, at undervisningen kunne foregå hjemme eller på anden måde, så skulle der efter denne lovgiv-

ning udtrykkeligt gives dispensation af blindenævnet¹, hvis barnet skulle undervises andre steder end i særskoler. Bevægelsen gik altså i retning af segregering.

I praksis blev dog næsten alle blinde børn frem til begyndelsen af 1960'erne undervist udenfor den almindelige skoles rammer, idet blindheden blev betragtet som tilstrækkelig grund til, at undervisningen ikke kunne foregå i en almindelig skole. I stigende grad søgte forældre til blinde børn imidlertid dispensationer, og de blev i stor udstrækning givet, antagelig fordi man i blindenævnet ville undgå ballade om spørgsmålet (Påske, 1979).

I 1963 ønskede et forældrepar, at deres blinde barn blev hjemtaget fra Refsnæsskolen² til skolegang i barnets hjemskole, idet de fandt barnets udvikling utilfredsstillende. Familien kom fra USA, hvor deres barn havde påbegyndt skolegang i almindelig skole, og de var derfor forundrede over, at det i Danmark var så vanskeligt at få undervist barnet i den lokale skole. Det satte skub herhjemme i integrationen af blinde børn i folkeskolen, idet forældreparret dannede en alternativ forældreforening, hvis formål bl.a. var at afskaffe skolepligten fra 1956-loven samt at arbejde for, at flest mulige børn med synshandicap kunne undervises i den almindelige folkeskole.

Blindeloven af 1956 blev ophævet, da særfor sorgen i 1980 blev administrativt udlagt fra staten til amterne. På det tidspunkt var de fleste børn med nedsat synsfunktion allerede at finde i folkeskolens almindelige klasser. Det gjaldt dog alene de børn, der ikke havde yderligere funktionsnedsættelser. Refsnæsskolen havde uddannet rejselærere, der kunne yde rådgivning og vejledning til de skoler, der underviste børn med nedsat syn. De blev senere til det, der i dag er synskonsulenter i amterne.

I dag undervises stort set alle elever, der er blinde eller svagsynede i folkeskolens almindelige klasser eller i særligt tilrette-

¹ Nævnet var primært sammensat af ledende myndighedspersoner samt repræsentanter for forældre og Dansk Blindesamfund

² Refsnæsskolen blev i 1898 oprettet som særskole for blinde og svagsynede børn.

lagte undervisningsforløb i centerklasser, specialklasser eller specialskoler. I sidstnævnte tilfælde drejer det sig om børn, der har flere sammensatte sanse- og funktionsnedsættelser. Amterne har opbygget et tæt rådgivningssystem, som bl.a. bistår lærere, institutionsmedarbejdere og forældre med at sikre, at undervisningen af det enkelte barn med nedsat syn tilrettelægges efter barnets forudsætninger.

I skrivende stund planlægges en strukturændring i det kommunale landskab, som bl.a. betyder at amterne nedlægges pr. 1. januar 2007. Det er endnu uklart, hvad det vil betyde for den rådgivning og undervisning, som aktuelt udgår fra amternes Synscentraler³. Uanset udfaldet er der børn med nedsat synsfunktion, der skal undervises og skoler/ institutioner/forældre, der har brug for den faglige rådgivning og vejledning synskon-sulenter kan give. Perspektiverne fra denne rapport vil derfor være aktuelle uanset kommunale strukturer.

Handikapbegrebet

Som det ses af foregående afsnit, skifter forståelsen af handikap og afvigelse over tid. Aktuelt er der grundlæggende to hovedstrømninger i handikapforståelsen: en, der ser handikap som individbundet, og en anden, der ser handikap som et socialt og relationelt fænomen.

Det individorienterede perspektiv

Det første perspektiv har sit udspring i en medicinsk/psykologisk diagnosticering af funktionsnedsættelsen eller afviget. Det herskende syn på handikap i den psyko-medicinske opfattelse tager udgangspunkt i patologien, hvor normalitet defineres som fravær af sygdom (Persson, 2001). Denne opfattelse støttes i det psykologiske felt blandt andet ved testning af børn, hvor et af udgangspunkterne er brugen af statistiske normalfordelingskurver, efter hvilken man kan udskille afvigere. Med diagnosticering rettes synsvinklen let imod en opfattelse

³ Amterne anvender forskellige organiseringer og navne på den rådgivning, der ydes personer synsnedsættelse. For nemheds skyld anvendes i denne rapport betegnelsen Synscentral.

af, at de vanskeligheder, individet med nedsat funktionsevne møder, først og fremmest er et anliggende for den enkelte.

I det psyko-medicinske felt findes i stigende grad differentialdiagnoser, og antallet af diagnoser udvides hele tiden. Det sker samtidig med, at den eksplosive viden om hjernens funktion sætter spor i specialundervisningen blandt andet i form af et nyt fagfelt: neuropædagogik. Dermed opstår en øget interesse i at finde medicinske/biologiske forklaringer på handicap og afvigelse.

Per Solvang (1999) ser både fordele og ulemper i denne udvikling. Fordelene er:

- Humanisering frem for afvigelse (barnet er ikke uintelligent).
- Moralsk ansvarsbefrielse (barnet er ikke dårligt opdraget).
- Mulighed for øgede rettigheder til ekstra personressourcer og hjælpemidler.

Ulemperne er til gengæld:

- Der udøves social kontrol med medicinske argumenter.
- Ekspertviden (eksperterne ved bedre end forældrene).
- Sociale fortolkninger overskygges af medicinske, og fokus rettes mod individet frem for mod sociale perspektiver.

Det sociale perspektiv

En anden måde at anskue problemfelterne på findes i et socialt perspektiv, hvor det ikke er individet, men det omgivende samfund, der skaber problemer for mennesker med nedsat funktionsevne. Dette perspektiv rummer således opfattelsen af, at handicapet opstår i mødet mellem mennesket med nedsat funktionsevne og så den givne, konkrete situation, hvad enten det er et møde med et andet menneskes holdninger, en institutions begrænsninger eller en fysisk barriere. Der er tale om et relationelt syn på handicapbegrebet. Dermed skifter synsvinklen, så de mulige vanskeligheder ikke alene er et problem for den, der har en funktionsnedsættelse, men i høj grad også er et anliggende for omverdenen. Det bliver således et anliggende for det enkelte andet menneske i mødet med den institution el-

ler det samfund, der ikke har indrettet de kulturelle og fysiske forhold, så de er tilgængelige for mennesker med nedsat funktionsevne.

Dette perspektiv har flere synsvinkler. En organisatorisk vinkel, hvor fokus rettes mod at lægge de organisatoriske og institutionelle rammer til rette, så de kan imødekomme de vanskeligheder, som funktionsnedsættelser medfører; en synsvinkel, der er fremtrædende i USA og ofte udmøntes i en lovgivning om rettigheder.

En anden synsvinkel anskuer handicap som en social konstruktion, som skabes i mødet mellem mennesket med nedsat funktionsevne og det omgivende samfund (Bogdan & Taylor, 1992; Söder, 2000). Denne opfattelse har sit udspring i en socialkonstruktivistisk opfattelse, som fint udtrykkes i et kendt citat af Helen Keller, som var blind og døv: "Not blindness but the attitude of the seeing to the blind is the hardest burden to bear" (Åvall-Severinsen, 1994, s. 10).

En tredje synsvinkel omfatter samfundets sorteringsmekanismer, som anses for til stadighed at sikre adskillelse mellem normale og afvigere (Oliver, 1996). Adskillelsen opretholdes gennem sociale kontrolfunktioner, som kommer tydeligst til udtryk i såkaldt hårde foranstaltningsformer (fængsler, anstalter, institutioner). Den antager dog i dag også mere bløde former såsom kontrakter mellem borger og samfund samt af-institutionalisering, hvor samfundets kontrollanter rykker ud til den enkelte borger som fx hjemmevejleder og hjemme-hos'ere (Holst, 2000).

Sammenfattende perspektiver

David Skidmore (1996) ser de ovennævnte perspektiver og synsvinkler som tre paradigmer, der vanskeligt kan integreres, fordi de hver for sig står stejlt på deres egen forklaringsmodel som den rigtige. De tre paradigmer er oplistet i nedenstående tabel, hvoraf det også fremgår, hvilke erkendelsesteoretiske udspring de har, og hvilke interventionsmodeller dette medfører.

Fig. 1 Perspektiver i handikapopfattelser (Skidmore, 1996 i vores oversættelse).

	Erkendelsesteori	Fokus niveau	Årsagsforklaring	Forslag til intervention
Psyko-medici-nsk	Positiv- stisk/ Empirisk	Mikro (indi- vidni- veau)	Særlige be- hov skyldes dysfunktio- ner hos indi- videt	Diagnostik, test og quasi-klinisk hjælpeværktøj
Socio- logisk	Strukturali- stisk	Makro (sam- funds- niveau)	Særlige be- hov frem- kaldes af re- produktion af strukturel ulighed i samfundet via proces- ser, der sor- terer og ud- peger	Gennemgriben- de reform af skolesystemet for at fjerne uri- melig praksis
Orga- nisato- risk	Funktiona- listisk	Meso (institu- tions- niveau)	Særlige be- hov skabes af den må- de, skolen er organiseret på	Programmer til restrukturering for at imødegå organisatoriske forsvarsreaktio- ner

Udgangspunktet for handikapopfattelsen er således afgørende for valg af intervention over for elever med særlige behov. Det første paradigme vil have fokus på individet og koncentrere sig om, hvordan det kan hjælpes eller kompenseres, så det kan tilpasse sig de givne forhold bedst muligt. De to øvrige paradigmer har fokus på de sociale strukturer og forsøger at målrette handlinger mod det relationelle felt. Det vil således kræve ændringer i miljøet, så det er tilpasset de børn, det omfatter. Uan-

set barnets forudsætninger skal undervisningen og organisationen tilpasses, så det enkelte barn imødekommes.

Skidmore (1996) efterlyser perspektiver, som kan sammenfatte de tre paradigmer, og som bl.a. er karakteriserede ved at være ikke-reduktionistiske og relationelle i deres udgangspunkter. Et sådant udgangspunkt tager Susan Tetler (2000), idet hun prøver at forene det psyko-medicinske og de sociale perspektiver med et interaktivt og handlingsrettet perspektiv. Indsatsen er rettet mod dels at hjælpe barnet med at tilpasse sig en situation eller institution bedst muligt og dels at arbejde på at indrette sociale sammenhænge rummeligt, så det har mulighed for ligeværdigt samvær og læring ud fra egne forudsætninger.

Imidlertid er der åbenlys diskrepans mellem de aktuelle bestræbelser på at flytte fokus mod en relationel handicapforståelse og en rummelig folkeskole, og så det, der rent faktisk finder sted i folkeskolen. Holst (2000) peger således på, at mens der tales meget om et relationistisk afvigersyn / handicapsyn, tages der fortsat udgangspunkt i et individorienteret afvigersyn. I takt med ønsket om en rummeligere skole henvises et stigende antal børn til specialforanstaltninger⁴.

Blinde børn og handikapperspektiverne

Blindhed er et tydeligt og historisk set gammelkendt handicap og har traditionelt trukket på de af Solvang tidligere nævnte fordele. Imidlertid har der ikke i samme omfang været fokus på ulemperne. I synsfaglige kredse er der en voksende erkendelse af, at den individorienterede synsvinkel ikke alene er utilstrækkelig, men også har en indbygget risiko for at modarbejde grundlaget for en social integration. Denne risiko beror på den interventionspraksis, der følger af det individorienterede handicapsyn. Som eksempel kan nævnes risikoen for, at støttelæreren til den blinde elev bliver dedikeret til opgaver for og med det blinde barn på en sådan måde, at hun kommer til at stå i vejen for elevens udvikling af relationer til sine seende kammerater.

⁴ Rapport fra arbejdsgruppen om specialundervisning. 2003. Undervisningsministeriet.

Det medicinske fagfelt er traditionelt stærkt repræsenteret i synsområdet. Der er anmeldelsespligt til Synsregistret⁵, når en offentlig myndighed (læge, synskonsulent o.a.) finder et barn med tilstrækkelig nedsat syn. Synsregistret er tæt knyttet til Statens Øjenklinik, som i princippet undersøger alle blinde og svagsynede børn i Danmark. Synskonsulenterne, som er pædagogiske vejledere, har tæt samarbejde med både øjenlæger og optikere og forventes at kende de hyppigst forekommende øjensygdomme og deres indvirkning på synsopfattelsen.

Det er nødvendigt at inddrage viden fra det medicinske felt i det pædagogiske arbejde med børn med funktionsnedsættelse. Ikke mindst for gruppen af svagsynede børn er det vigtigt at kende barnets biologisk-synsmæssige forudsætninger og et evt. progressivt synstab for at kunne tilrettelægge undervisningen bedst muligt. Det medicinsk/individorienterede perspektiv bør således inddrages sammen med det relationelle perspektiv. Men netop fordi udgangspunktet implicit har været et individorienteret handikapsyn, er det vigtigt at sikre det sociale perspektiv særlig opmærksomhed.

⁵ BEK nr. 64 af 29/01/1998: alle børn mellem 0 og 18 år der registreres at have nedsat synsfunktion, svarende til en synsbrøk på 6/18 eller derunder samt indskrænket synsfelt på 10 grader og derunder og anden nærmere defineret synsfeltudfald, skal anmeldes til dette register.

Kapitel 2

Social integration

Social integration forstås i denne sammenhæng som det blinde barns deltagelse på ligeværdige vilkår i undervisningen og de sociale strukturer, der er indlejrede såvel i som uden for undervisningens rammer. Tetler (2000) peger på, at begrebet integration har som forudsætning, at der har fundet en segregering sted. Begrebet inklusion har derimod som forudsætning, at alle elever som udgangspunkt undervises i normalmiljøet. Rummeligheden omfatter således også den sociale dimension i undervisningen.

Blinde børns vilkår i det sociale samspil er beskrevet i flere undersøgelser, og gennem analyser af disse vilkår vil det være muligt at indkredse nogle handlingsperspektiver i det pædagogiske arbejde.

Udvikling af kammeratrelationer

Ulf Janson (1996) viser i en undersøgelse af samspillet mellem elever med og uden synsskader, at det er vigtigt at være opmærksom på, i hvilke sammenhænge relationer udvikles. Janson peger på, at den relation, der findes mellem børn og voksne (primær socialisation) er domineret af en vertikal relation, som er nødvendig i et ulige forældre/omsorgsgiverforhold. Børn har imidlertid også behov for at indgå i mere ligeværdige og jævnbyrdige relationer som de, der findes mellem børn i forskellige sammenhænge (sekundær socialisation). Vertikalitet ses ikke kun i forholdet mellem det blinde barn og den voksne, men også i de situationer, hvor det blinde barn befinder sig i en situation, hvor det er afhængig af en seende kammerat. Derfor er det nødvendigt for den voksne at være kritisk opmærksom på, om disse situationer indebærer overbeskyttelse og afhængighed for det blinde barn.

Janson (1996) finder andre forklaringer på, at der opstår problemer for de blinde børns sociale samspil. En af dem er brist i kommunikationen mellem de seende børn og det blinde barn idet:

... gruppeaktiviteter, som ikke domineres af samtale og verbalt samspil kræver visuelt overblik for at kunne forstås. Når den nødvendige komplementerende information ikke gives, kan situationen let blive socialt handikappende. (s. 66, vores oversættelse).

Pointen her er, at det ikke er det blinde barn, der skaber problemet, men det forhold, at der i situationerne ikke tages højde for, hvordan man undgår at ekskludere det blinde barn.

Janson påpeger endvidere, at når den voksne træder ind i samspil med det blinde barn, forhindres det ofte i at være i horisontalt samspil med sine seende kammerater. Også dette forhold indebærer, at anvendelse af støttelærer skal overvejes grundigt, idet støttelæreren i mange situationer træder ind som den primære og vertikale relation og forhindrer det horisontale samspil i at udvikle sig. Det blinde barn lærer derved at finde sig til rette i voksenrelationen frem for at udvikle sine færdigheder i samspillet med de øvrige børn.

En grundlæggende synsvinkel, som uddrages af undersøgelsen, drejer sig om at tilpasse situationer, så samspillet mellem det blinde barn og de seende børn er integreret, og ikke hverken er ligegyldigt eller overbeskyttende. Fokus rettes altså mod det relationelle - og ikke mod individet. Men at bringe børn med normalt syn og børn med nedsat syn sammen skaber ikke i sig selv muligheder for udvikling af sociale relationer. Der må samtidig rettes stor opmærksomhed mod at udvikle sociale kompetencer, som kan føre til etablering – og vedligeholdelse - af venskaber.

Andersen og Holstein (1979, s. 27) giver undervisningsperspektivet og inddragelse af støtte en særlig vinkel:

Der er ingen tvivl om, at kendskab til den hårfine balancegang mellem tålmodig støtte til at gøre erfaringer på egne præmisser og nødvendig støtte til at løse opgaver, som et alvorligt synshandicap undertiden gør urimeligt svært, kan hæve undervisningen fra at være et håndværk til også at være en kunstart.

Forholdet mellem den pædagogiske støtte og den øvrige undervisning udgør således et vigtigt genstandsfelt i spørgsmålet om social integration.

Specialpædagogikkens forhold til almenpædagogikken

En undersøgelse, som Ottosen & Bengtsson (2002) har lavet for Socialforskningsinstituttet om småbørn med funktionsnedsættelser i børnehaver, understøtter Jansons påpegning af, at vertikale relationer risikerer at stille sig i vejen for udvikling af horisontale relationer. Endvidere finder Ottosen & Bengtsson, at der eksisterer et modsætningsforhold mellem det specialpædagogiske og det almenpædagogiske miljø, og at dette modsætningsforhold kan være en barriere for den sociale integration. Tilsvarende kan barrierer opstå, når ledelsen af institutionen ikke på tilstrækkelig vis er inddraget i de specialpædagogiske problemstillinger.

Persson (2001) peger på en tilsvarende problemstilling i forholdet mellem det almenpædagogiske og det specialpædagogiske. Han fremstiller forholdet mellem specialpædagogik og almen pædagogik som et partnerskab, der så at sige lever af hinanden: specialundervisere har interesse i, at elever udskilles til specialundervisning, idet det sikrer deres faglige selvforståelse og levebrød, mens lærere i almenundervisningen ser en fordel i at slippe af med de elever, der vanskeliggør en undervisning, rettet mod gennemsnittet i klassen. Det betyder, at specialpædagogikken forhindrer almenundervisningen i at blive konfronteret med sine mangler og dermed anledning til at forfølge en meningsfuld reform.

Andersen & Holstein (1979) gennemførte en omfattende undersøgelse af danske synshandikappede folkeskoleelevers situation. Den skulle belyse situationen for blinde og svagsynede børn i folkeskolen, efter at integrationen havde fundet sted op gennem 60'erne og 70'erne.

Undersøgelsen viste, at blinde og meget stærkt svagsynede elever generelt var tilfredse med undervisningen og deres skoleforløb som sådan, og at de oplevede skolen som god til at kompensere for deres synshandicap. Samtidig viste den, at der stadig var problemområder (s. 379 ff):

... de fleste elever oplever sig i et vist, mindre omfang stemplede i betydningen udpegede og/eller ringeagtede. De oplever en række virkninger af denne stempling: Nogle oplever, at deres mulighed for samspil med kammerater er indskrænkede; flere oplever, at de på forskellig vis har begrænsede muligheder for at klare sig på lige fod med deres seende kammerater; og næsten alle oplever, at de i vid udstrækning er tvunget ind i en række afvigende situationer på grund af deres synshandicap (støttepædagog, ledsagelse, beskæftigelse i særlige klubber for synshandikappede osv.).

Når støttefunktionen opleves stemplende, agerer den stik imod den hensigt, med hvilken den er etableret. Dette dilemma er stadig aktuelt og derfor et vigtigt omdrejningspunkt i spørgsmålet om social integration.

Med baggrund i disse forhold er der således god grund til at skærpe opmærksomheden mod lærergruppens funktioner i forhold til den blinde elev. Ikke mindst er det vigtigt, at klassens lærere grundlæggende alle er ansvarlige for den blinde elevs undervisning og ikke blot overlader den del til støttelæreren. Desuden er ledelsen på skolen ansvarlig for skolens kultur og bør derfor sætte disse spørgsmål centralt på skolens dagsorden.

Sammenfatning af undersøgelser

Sammenfattende peger de nævnte undersøgelser på vigtige forhold ved social integration:

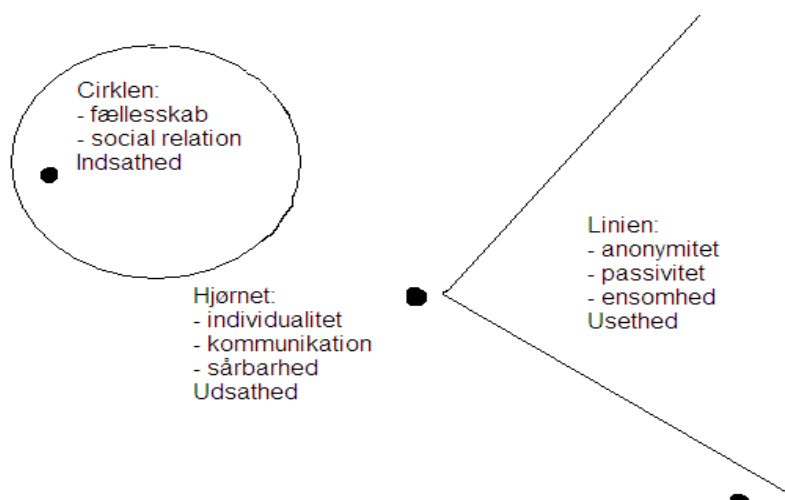
- at det er nødvendigt i højere grad at rette opmærksomheden mod relationelle forhold i klasse miljøet;
- at almenpædagogikken og specialpædagogikken må forenes i bestræbelserne på at skabe grobund for det blinde barns horisontale relationer. Det betyder bl.a., at der skal være konstant og kritisk opmærksomhed på, hvordan støtteressourcer anvendes;

- at lærerens holdninger og handlinger spiller en vigtig rolle for, i hvilken grad den blinde elev oplever sig som en ligeværdig del af klassens fællesskab;
- at ledelsen må udvikle en kultur med rum for social integration.

Vi oplever tilsyneladende i dag større problemer med social integration, end det var tilfældet i Andersens og Holsteins undersøgelse fra 1979. En forklaring kan være, at blinde børn dengang stadig havde fortidens skygge om skolepligt på en kostskole hvilende over sig, og at alene det at blive undervist i sin hjemskole var så stor en gevinst, at eventuelle problemer med den sociale integration blev tillagt mindre betydning. En anden forklaring kan nok findes i ændrede vilkår for børn og unges opvækst, hvilket belyses nærmere i det følgende afsnit.

Fællesskab og subkultur

Søren Langager (1998) peger på, at individualitet og kommunikation afløser socialitet og fællesskab som samfundskarakteristikker. Med adgang til Internet og mobiltelefoni forandres vilkårene for nogle grundlæggende samfundsforhold, idet de stedbundne og de af fællesskabet opretholdt sociale strukturer opløses. Langager betegner mulige positioner for de unge som: cirklen, hjørnet og linien.



Efter: Langager, Søren: Efter integrationen.
 Dansk Pædagogisk Tidsskrift, nr. 6, 1998: 54

Cirklen giver mulighed for fællesskab og sociale relationer, som Langager betegner som mulighed for positiv eksklusion (s. 54), og som ses i fællesskaber blandt ligestillede. Trygheden findes her, hvorimod hjørnet er stedet, hvor man udstiller sig, man ser og ses, og positionen er præget af individualitet og kommunikation, men også af sårbarhed. Linien er positionen, hvor anonymiteten og passiviteten hersker, og her råder ubemærkethed.

Positionen på hjørnet kræver gode kommunikationsevner. Ansues det i relation til, at blindhed vanskeliggør kommunikation, er det en særlig udsat position for unge, der er blinde. Cirklen tilbyder fællesskab og tryghed, men fordrer accept. Det kræver en indsats for at blive accepteret, når man skal bydes indenfor i fællesskabet, og det kræver en ekstra indsats, når man ikke kan se, for også her er kommunikation – både sproglig og ikke-sproglig – nødvendig. Positionen på linien kan man søge ind i – eller blive tvunget ind i – hvis de andre positioner ikke er tilgængelige.

Konsekvensen af disse udviklingstendenser er på flere områder mere indgribende for blinde børn og unge end for seende. Således er unge storforbrugere af billedmedier, som i sagens natur er et vanskeligt tilgængeligt medie for blinde. Disse medier indgår som vigtige led i de af Langager nævnte positioneringer og kan virke både inkluderende og ekskluderende. Støtten til det blinde barn skal derfor finde sted i en relationel sammenhæng og have som sigte, enten at udvirke social integration i de situationer, hvor ekskludering allerede har fundet sted, eller, ud fra en forebyggende hensigt, at opbygge inkluderende fællesskaber.

Positionen i cirklen er imidlertid også en måde hvorpå det blinde barn kan få fodfæste på den sociale arena. Der kan være tale om et fællesskab, baseret på ligeværdige forhold med andre ligestillede blinde børn og unge. Det er en betydningsfuld faktor, hvilket bl.a. kan aflæses i den popularitet, som sommer-skole og kurser på Synscenter Refsnæs eller regionale børnemøder har for blinde børn.

(www.refснаes.dk, www.syndanmark.dk eller www.visus.dk).

En anden måde drejer sig om at bruge den fælles identitet gennem funktionsnedsættelsen som grundlag for positiv identitetsopfattelse og for dannelse af selvstændige, selvpromoverende subkulturer, som det ses i kredse blandt døve (Solvang, 2000). Dansk Blindesamfunds Ungdom (DBSU) har også i de seneste år markeret sig på dette område, blandt andet ved at etablere en konference om spørgsmålet: "Kan blinde opfattes som etnisk minoritet?" (Nielsen & Rees, 2002). Det synes at være vigtigt, at de to skitserede handlingsperspektiver integreres, dvs. både at øge rummeligheden i skolen med særligt sigte på den sociale dimension og samtidig skabe mulighed for at udvikle identifikationsmodeller gennem subkulturer og for at anvende funktionsnedsættelsen i selvbevidsthedens tjeneste.

Social integration og læring

Social integration er i sin natur bundet til et relationelt perspektiv. Det betyder, at grundlaget for social integration i skolen er klassen og de sociale strukturer, som er betydningsfulde for det blinde barn.

Bestræbelserne på at udvikle et rummeligt undervisningsmiljø synes på mange måder at støtte de behov, den blinde elev har, idet fokus hviler på den sociale dimension. Det drejer sig om både elever og lærere - og er i høj grad et projekt, hvor det handler om at kunne rumme den forskellighed, som vitterligt findes blandt mennesker.

Blindhed er et afgørende grundvilkår i et menneskes tilværelse. Dette forhold kan ikke ændres, hverken gennem tilrettelæggelse af det sociale miljø eller ved individrettede kompensationer (Oliver, 1996). Derimod kan de følger, som grundvilkåret har i samspil med andre mennesker, påvirkes. Gustavsson (1992, s. 216) skriver således i sin analyse af nærhedens sociale betydning:

Kategorisering er dermed noe som hører naturlig med til det sociale livet, og den vil aldri kunne elimineres – selv om den viser seg å ha ugunstige konsekvenser. Fordi kategorierne er sosiale konstruksjoner, kan de imidlertid endres når tilstrækkelig sterke krefter oppstår i samfundet.

Andersen og Holstein (1979) påviser i deres undersøgelse, at de forløb der havde den højeste grad af integration var de forløb, hvor alle, inklusive det blinde barn, satte sig for at magte opgaven. Det skete gennem forældrenes holdning til, at dette her skulle lykkes, i lærernes opfattelse af, at der var positive udfordringer i arbejdet med integreringen af den blinde elev, men også ved at den blinde elev selv satte energi ind på at være problemløser.

Som sådan synes udviklingen af et socialt accepterende miljø at være en styret proces, som kræver målrettet indsats for at sikre vejen mod social integration. Det er nok en vanskelig, men ikke umulig proces, som det vil fremgå af undersøgelsens resultater.

Kapitel 3

Mette og hendes lærere

I dette hovedafsnit præsenteres undersøgelsen og de konklusioner, som arbejdsgruppen har fundet i materialet. Undersøgelsen er retrospektiv og omhandler et niårigt skoleforløb, belyst gennem interviews af Mette og af hendes to klasselærere. Endvidere har journaler og rapporter fra synskonsulent, skolepsykolog og lærere indgået som dokumentmateriale i undersøgelsen. Herudover udgør observationer i klassen samt videooptagelse af en samtalerunde et grundlag for vurderinger af klassens aktuelle situation.

Den foreliggende undersøgelse peger på en række forhold, som har haft særlig betydning for, at Mette kan siges at have haft et vellykket, inkluderende skoleforløb. Disse forhold præsenteres som fem fokuspunkter, der omhandler:

- lærernes pædagogiske grundlag
- lærernes roller
- støttelærernes funktioner
- kommunikationskulturen
- det synsfaglige beredskab.

Mettes perspektiv

På tidspunktet for undersøgelsen er Mette 15 år og går i 9. klasse. Hun har tre søskende og bor sammen med begge sine forældre på en mindre gård. Hendes far er landmand, og hendes mor har udearbejde. De har altid boet på gården, og Mette synes, at det er et godt sted at bo. Hun har en hest og rider meget. I sin fritid synger hun desuden i kirkekor, fordi hun synes, det er dejligt at synge. Hun kan godt lide at være én stemme ud af flere. Hun spiller også klaver, når hun har tid. Mette har gået i den lokale børnehave, som ligger nabo til den skole, som hun senere begynder i. Børnehaven var på det tidspunkt ret ny og inspireret af den italienske pædagogiske retning "Lad-1000-blomster-blomstre" fra Reggio Emilia området.

Skolehistorie

Mette har på baggrund af en medfødt nethindeligelse stærkt nedsat syn. Mette har en minimal synsrest, som dog er hende til stor hjælp - ikke mindst, når hun færdes, men ikke tilstrækkeligt til at få flydende læsning af forstørret tekst. Synet er nedsat så meget, at man fra skolestart besluttede, at hun skulle læse punktskrift.

Mette starter på skolen i børnehaveklassen. Allerede fra begyndelsen af sit skoleforløb har hun en tydelig fornemmelse af sig selv. Hun har positive forventninger til sit skoleliv, og hun føler allerede fra sin første tid i skolen, at her har hun ret til at være - som enhver anden i klassen.

Fra dag ét har hun været glad for sin skole og oplevet børnehaveklassen som "meget sjov". Hun husker, at da hun startede i skolen som femårig, var hun én af de yngste:

Det, har jeg altid syntes, var dybt uretfærdigt. Jeg kan huske i børnehaveklassen, at der løj jeg altid om min alder. "Jeg er seks". Meget insistende. Jeg ville være lige så gammel som de andre.

Hun husker, at de i klassen arbejder efter lege/lær bøger. Der er drager og mænd i dette undervisningsmateriale, og man skal finde ud af hvilke, der hører sammen: "Det kan jeg så ikke finde ud af, men det gør ikke så meget". Hun oplever lærerne som søde, og at der er fredeligt og trygt. Hun er dog lidt bange, da hun skal starte i børnehaveklassen, men det varer ikke ret længe: "Så bliver JEG ikke længere fulgt i skole af min mor".

Samlet set oplever hun, at hun har haft en god og tryk indskoling:

Jeg kan ikke huske, hvad jeg tænkte, da jeg skulle starte i første, men jeg kan huske, at Sanne, som var min støtte, kom med op i første klasse. Hende kendte jeg og var tryk ved.

Selvom Mette ikke helt kan følge den samme plan for læsning og skrivning, som der er planlagt for den øvrige klasse, formår hun at bevare troen på sig selv og på, at selvom hun måske

skal en omvej, før hun kan læse, skal hun nok få det lært. Hun bevarer en ro og en tryghedsfølelse, som bliver hendes platform, når hun senere i sit skoleliv møder udfordringer.

Mette husker en del situationer fra sine første skoleår, bl.a. hvordan de skal tegne bogstaver i luften, og at de har leget ABC-sange, som de skulle danse til. En anden tydelig erindring er synskonsulentens besøg, som hun begynder at læse sammen med. Hun ser altid frem til, når han kommer på skolen: "Han er nok mit forbillede i de små klasser".

Igennem hele skoleforløbet bevarer Mette troen på sit eget værd. Hun bliver udfordret både af sine kammerater og lærerne i klassen - personligt såvel som fagligt. Hun oplever imidlertid denne udfordring som spændende og værdifuld, fordi den giver hende mulighed for at lære, at argumentere for dén, hun er - og står for. Derved bevarer hun troen på sig selv og bliver i stand til at håndtere de udfordringer, som en seende verden altid vil være for en blind. Især synes hun, at lærerne har været gode til at udfordre hende på hendes sociale kompetencer:

Jeg har skullet være sammen med folk, jeg skulle sætte i gang. Lærerne har fundet ud af, at jeg er ekstremt dårlig til det, fordi jeg bliver irriteret, når folk ikke gider at lave noget. Så skriver de i deres logbøger, at jeg er stædig.

Mette giver udtryk for, at klassen fungerer godt socialt, og at hun ikke er blevet mobbet. Der er heller ingen andre i klassen, der bliver mobbet. Hun tager det for givet, at man må have sine egne meninger; også selvom disse meninger er forskellige fra, hvad de andre mener: "Der er for eksempel ingen, der mobber mig, fordi jeg er socialist". Der har således været et godt fællesskab i klassen, og synet har ikke betydet noget i denne sammenhæng.

Tilknytningen til lærerne betyder meget for Mette. Hun har formået at skabe værdifulde relationer med flere af klassens gennemgående lærere. Bl.a. betragter hun sin matematiklærer som en "fantastisk" lærer, som har givet hende et bedre forhold

til matematik. De snakker også godt sammen om litteratur, som de begge har læst. I det hele taget oplever hun, at hun og klassens øvrige elever bliver taget seriøst af deres lærere, som de kan snakke med om alt, herunder også om politik.

Især tilknytningen til klasselæreren giver Mette mod til at tænke på sin fremtid. I denne relation ser hun tegningen til det gode liv, som hun måske en dag kan ønske sig. Hun ser en adfærd, attituder og holdninger, som hun genkender og gerne vil spejle, og som hun har lært meget af; bl.a. at lytte til andre. Selv har Mette nogle gange svært ved at tøjle sin irritation over, at andre tænker, som de gør, men klasselæreren har lært hende meget om, hvordan tålmodighed kan være en hjælp, når man skal arbejde sammen.

Mette kan bruge klasselæreren som identifikationsmodel. Hun ser en stærk person, der har et velfungerende liv. Dermed ikke være sagt, at hun ønsker at være som sin klasselærer eller have et liv, som ligner hendes, men hun synes, det er rart at have haft en lærer, som synes at have styr på sit liv. Dermed har relationerne til lærerne fået stor indflydelse på Mettes selvopfattelse - såvel i skolen som uden for.

Men også relationerne til kammeraterne har en væsentlig indflydelse på, med hvilken styrke Mette i dag tør se på sin situation og kan reflektere over den. Hun fremhæver, at "de har det så åbent" i klassen. Hun har fx kunnet fortælle om sine øjne, som de nu engang er. Det har også betydet meget for hende, at de fleste i klassen ikke tænker over, hun har det dårlige syn, og at de ikke har gjort forskel på hende på grund af det.

Lærernes perspektiv

I Mettes klasse er der opbygget et to-lærersystem og fra 6. klasser der desuden etableret et samarbejde med en parallelklasse i forbindelse med alle projekter og emnearbejder fra 6.-9. klasse. Klasselærerne fra de to klasser har således haft et tæt og forpligtende samarbejde i planlægning, afvikling og evaluering af alle deres fællesforløb.

Begge lærere ser lærerjobbet som en integreret del af deres tilværelse og gjorde sig mange tanker om, hvad deres ansvar og opgave ville være, da de skulle påbegynde jobbet som lærere for Mette. Samarbejdet mellem de to lærere har været tæt og præget af stort kendskab til hinandens holdninger om undervisning og læring.

Klasselæreren, der har fulgt Mette siden 1. klasse, startede på skolen samme år som Mette. Først var hun støttelærer for hende, men lige fra starten har der været tale om en delt klasselærerfunktion. Klassen har således altid haft to lærere til stede i dele af undervisningen. Mens det fra 1.-5. klasse er to lærere, der varetager undervisningen i alle fag, er det fra 6. klasse et team på 4-5 lærere, som fordeler årgangens timer imellem sig.

Den anden lærer, som har fulgt Mettes skoleforløb tæt, er klasselæreren fra årgangens parallelklasse. Hun kommer dog først ind i forløbet, da Mette starter i 6. klasse og har været lærer i klassen lige siden. Begge lærere fungerer som undervisere, og Mette får støtte af den lærer, som har mulighed for at yde det i den aktuelle situation.

Læreren fra parallelklassen har ikke tidligere arbejdet i en klasse med en blind elev, så hun har haft brug for at tænke over, hvilken rolle Mette mon har i klassen? Selvom hun ikke har været med fra skolestart, er hun indstillet på at videreføre den linie, der allerede er lagt. Et af de spørgsmål, som ofte trængte sig på var: "Gør man nu noget specielt, fordi Mette er blind, eller gør man med hende, som man gør med alle andre børn". Egentlig ikke så meget om Mette vil klare sig fagligt og socialt.

Kapitel 4

Det pædagogiske grundlag

Mettes perspektiv

I klassen arbejdes der næsten udelukkende i projekter. Ofte er det lærerne, som bestemmer hovedtemaet, men nogle gange inddrages også eleverne. Det foregår først via brainstorm, og derefter bliver der valgt et emne ud fra en demokratisk valgprocedure, hvor lærerne kan komme med indsigelser på lige fod med eleverne. Det giver Mette en oplevelse af at blive taget alvorligt.

Lærerne eksperimenterer meget med gruppesammensætning for at afklare sig om, hvordan børnene arbejder sammen i forskellige gruppekonstellationer. De kan bestemme, hvis der er nogle, der går sammen, som ikke laver noget, men ellers giver de rum for elevernes medbestemmelse.

Mette kan bedst lide at arbejde sammen med nogle, der er gode til at arbejde; især finder hun det svært at arbejde sammen med kammerater, som hun skal sætte i gang. De har yderligere den regel i klassen, at hvis der er én, der ikke er god til at arbejde sammen med andre, må vedkommende arbejde alene: "Lærerne kan ikke tvinge os til at være sammen. Nogle er meget attraktive. I vores klasse er der en meget høj selvdisciplin". Hun fortæller, at hun og kammeraterne allerede er begyndt at snakke om, hvem der skal arbejde sammen i 9. kl. projektet.

Den gennemførte projektorienterede undervisningsmetode har givet Mette mulighed for at opleve mange ligeværdige udfordringer såvel personligt som fagligt igennem hele skoletiden. Hun har mange gode oplevelser fra undervisningen. Mette beskriver som det bedste projekt, da klassen arbejdede med temaet: Opdagelsesrejsende, fordi det inddrog mange sanser. F.eks. var madlavning en del af projektet.

I gennem projektarbejde og lærernes åbne og demokratiske holdninger ser Mette muligheder for at bruge sine særlige forudsætninger. Undervisningen skal ikke nødvendigvis tilrettelægges specielt i forhold til hendes funktionsnedsættelse, men lærerne anviser en vej, så hun kan lære det, hun skal, på sin særlige måde. I denne sammenhæng inddrages fem pædagogiske undervisningsprincipper: individualisering, konkretisering, helhedsopfattelse, virkelighedstilknytning og aktivering.⁶

Undervisningen i klassen har gjort Mette i stand til at reflektere over egen læring, og hun har klare holdninger til, hvordan hun vil undervises, og hvad hun vil lære. Mette fremhæver i interviewet, at hun har mange gode oplevelser fra undervisningen og nævner bl.a. et projekt, som omhandlede opdagelsesrejsende. Det var meget sansepræget, - bl.a. indgik madlavning i projektførløbet. I det hele taget oplever Mette, at den projektorienterede undervisning fungerer rigtig godt:

For det meste arbejder vi i grupper og det synes jeg er rigtig godt. Vi har virkelig forsøgt at finde de bedste kombinationer af, hvad vi selv [eleverne] vil og hvilket indhold der er, samt lærernes mening.

Mette ser også nogle ulemper ved den måde klassen lærer på. Fx kan de møde elever fra andre klasser, der har lært en masse udenadslære, som kammeraterne i hendes klasse ikke ved noget om. Fordelen er så til gengæld, synes hun, at de i hendes klasse er meget mere åbne og spørgende. Muligvis kan elever i andre klasser være på et fagligt højere niveau, men til gengæld fungerer de i hendes klasse bedre socialt. Hun funderer videre, at:

Nogle gange kan det være meget godt, at vi kunne fordybe os og lære nogle ting udenad. Det ville være meget rart at kunne. Altså paratviden. Men på den anden side vil jeg hellere lære at finde denne viden og så være bedre socialt og arbejde med noget der interesserer mig – end bare at sidde og terpe. Jeg vil helst øve mig i at arbejde sammen, så man

⁶ Principperne er nærmere beskrevet i Temahæfte nr. 11, 1995, fra Undervisningsministeriet

kan lære, hvordan det er i det virkelige samfund. For dér sidder du jo ikke bare og terper.

Mette fremhæver, at hun i skolen får redskaber, så hun kan gå ud og søge den viden, som hun måtte have brug for.

Lærernes perspektiv

Lærerne har klart formuleret deres overordnede mål for undervisningen: børn skal fungere socialt for at kunne lære. Med denne overordnede målsætning som grundlag bliver al undervisning for klassen tilrettelagt. Der er fokus på den enkelte elevs læring, såvel som på gruppens læring. Det er samspillet mellem den enkelte og de andre, som lærerne ser som læringsrummet.

Projektarbejdet

Når indholdet i projekterne bliver tilrettelagt, sker det ud fra en bevidsthed om, at Mette kan og skal deltage i stort set hele forløbet. Ligeledes er de opmærksomme på, at undervisningen skal gøres konkret og virkelighedstilknyttet, så Mette kan få mulighed for at opbygge og danne begreber. Projekterne har altid været meget handlingsorienterede; fx har der altid været tilknyttet en aktivitetsdel, hvor eleverne skal ud og foretage undersøgelser på egen hånd.

Den projektorienterede undervisning er påbegyndt allerede i 1. klasse. Projekter skal altid ende med et produkt, og i de små klasser lægges der vægt på at anvende mange taktile materialer. I projektet "Historie" udarbejder de fx tidstavler. Mette og hendes gruppe laver deres fra istiden med materialer af plys, sandpapir, skind og læder. Ved at lægge vægt på det taktile synes lærerne, at "kvaliteten hele vejen rundt om projektet blev højere".

De har også haft et projekt om den by, de bor i, hvor eleverne går rundt og tager billeder af alle husene i Bygaden. Den ældste borger i byen er på besøg i skolen for at fortælle baggrundshistorier om husene i gaden. Derefter udarbejder elever-

ne en model af, hvordan byen ser ud i dag. Ifølge lærerne er det et projekt, som Mette er meget glad for, og de synes, hun arbejder på lige fod med de andre. Projektet giver Mette et billede af, hvordan ting ser ud, men for at det skal lykkes, er det nødvendigt at arbejde meget konkret og hele tiden sætte ord på.

De to lærere har etableret et tæt og engageret samarbejde omkring klassen. For dem er det vigtigt, at de har samme udgangspunkt både fagligt og holdningsmæssigt: "Vi var meget enige i, at vi skulle have ens holdning. Enige om hvordan rammerne skulle være". De er ligeledes enige om, at de vil forbedre sig fælles. Det har de gennemført igennem alle årene, hvilket betyder, at de altid har haft svar på rede hånd, hvis deres enighed blev udfordret.

De føler begge et stort ansvar, og de lægger vægt på, at de har en god kontakt med både den enkelte elev og hele gruppen; fx siger alle hver dag farvel til hinanden og giver hånd.

Fra starten, siger de selv, var de meget opmærksomme på, at der var arbejdsro og –disciplin, samt at skoledagens struktur lå fast. Således starter de altid dagen med at skitsere en ramme for dagens program og lægge op til, at eleverne kan tilrettelægge det dagsprogram, der passer den enkelte. Det kan være individuelt eller i samarbejde med en makker. Det betyder, at eleverne meget tidligt får erfaringer med at være selvstyrende. De var dygtige til det lige fra starten, synes lærerne, og de fik rigtig meget fra hånden.

De ser på forhånd en risiko for, at Mette vil komme til at sidde meget for sig selv, og derfor vælger de fra starten, at børnene skal arbejde meget sammen.

De synger danske sange, og de snakker om indholdet. Ved den slags aktiviteter er Mette ekstrem dygtig, fordi hun lærer det så hurtigt udenad og derfor bliver meget aktivt deltagende.

En anden aktivitet, som har gavnet både Mette og de andre elever, er indførelsen af logbogen lige fra 1. kl. I starten reflekterer eleverne over: Hvad har jeg nået i dag? Senere bliver den udvidet med stadig mere tekst. I 4. kl. er alle elever i gang

med at skrive en egentlig logbog. Lærerne understreger, at der sideløbende med det faglige skolearbejde også altid er fokus på arbejdet med gruppens sociale relationer og kompetencer.

Relationsarbejdet

Parallelt med projekterne har lærerne særligt fokus på aktiviteter, der styrker relationerne i klassen. Her tænkes både på relationen mellem læreren og den enkelte, men også på elevernes indbyrdes relationer. Projektformen har krævet den enkeltes involvering, for projekterne lykkes kun, hvis hver enkelt elev deltager aktivt.

Lærerne understreger, at deres udgangspunkt er, at hvis børnene ikke kan fungere socialt, kan de heller ikke fungere fagligt. Det bliver derfor nødvendigt at starte med at styrke deres sociale kompetencer via lege, rollespil, samtaler og samvær. Det har de arbejdet med igennem hele skoletiden - og gør det fortsat, f.eks. ved at:

- Der arbejdes på tværs af hele årgangen;
- Den konkrete konfliktløsning foregår i klassen enten med "Piben rundt"⁷ eller gennem samtaler. Det er lidt forskelligt, afhængig af, hvordan konflikten er forløbet. Noget skal behandles hurtigt og må tages op i klassen straks, andet kan vente til klassens time. Generelt er der dog ikke mange konflikter; dels fordi der er mange børn i klassen, som synes at fungere godt med sig selv, dels fordi der bruges meget tid især i de mindre klasser til at få frikvartererne til at fungere;
- Hver elev har "fået" en god ven, som der skal gøres noget særligt for, fx invitere til leg, samarbejde med, telefonere hjem til. Ligeledes har de udarbejdet en personkarakteristik på hinanden, som de har skrevet ind i deres logbøger. Denne særlige opmærksomhed på den enkelte gør en forskel, siger lærerne;

⁷ "Piben rundt" er en kommunikationsmetode, som anvendes i klassen. Den beskrives nærmere i rapportens afsnit om kommunikationskulturen.

- Der har været en vekselvirkning med gruppedannelserne, som har medført en langt større accept af hinanden. Eleverne får blik for hinandens fortrin og forskelle: "Hvad er det gode ved at arbejde sammen med Axel og Susse" o.l. "Det højner deres eget selvværd, og det giver større overskud til at anerkende andres værd";
- Kommunikationen i projektarbejdet er direkte og åben. "Det er helt almindeligt at sige: Jamen, du laver ikke nok!" Det øger deres ansvar og giver dem et højere niveau. Det er også i den projektorienterede undervisning, at eleverne oplever ansvar for hinanden, konkluderer lærerne. De lytter til hinanden, og det er med til at styrke dem socialt. I et projektforløb er de hinandens igangsættere langt hen ad vejen.

Arbejdet med at inkludere Mette

Det har været en vigtig forudsætning for lærerne at bringe Mettes liv og forudsætninger for læring helt ind i klasselokalet. Kammeraterne skal forstå hendes livsmiljø både derhjemme, men også forstå de muligheder, man har i dag som blind elev i folkeskolen i Danmark.

Igennem det tætte samarbejde Mette har haft med alle sine klassekammerater, er de blevet opmærksomme på de vanskeligheder, som hendes nedsatte synsfunktion skaber for hende, men også på de muligheder der findes på trods heraf.

I indskoling valgte lærerne undervisningsindhold og -aktiviteter ud fra, hvad Mette kunne, men i dag vælger de også noget, som hun ikke kan deltage i. De er meget opmærksomme på Mettes præmisser, men her i udskoling, hvor hendes begreber er bygget op, rettes deres fokus mere udpræget på hele klassen. Det musiske/kreative er blevet styrket og har været omdrejningspunkt for tilrettelæggelsen af Mettes undervisning. Det indebærer bl.a. masser af ture ud af huset med båndoptager o.l.

Lærerne har således i den konkrete undervisningstilrettelæggelse – især i de første skoleår – i meget høj grad taget ud-

gangspunkt i Mettes forudsætninger for deltagelse i undervisningen:

Vi havde kun spil, som Mette kunne deltage i. Vi hentede dem selv på Refnæsskolen. Disse spil måtte alle eleverne lege med. Hun legede meget med Hanne og Jens. De kunne hendes punktskrift. Vi brugte også tid på at gennemgå hendes materialer i klassen. Fx er der en genial lommeregner, der letter tierovergangen – eller en slags kugleramme. Vi synes, den er genial, så vi købte et klassesæt, så alle havde den.

Derudover har undervisningen været tilrettelagt ud fra den enkelte elevs faglige niveau. For Mette har det betydet en særlig tilrettelagt undervisning inden for flere områder. Lærerne kan se, at Mette kommer langsomt i gang med punktskrift. Hendes svageste faglige område er retstavning. Lærerne er overraskede over Mettes veludviklede hukommelse, som er trænet op. Således husker hun nogle af de læresætninger, der står i bøgerne.

Engelsk har udgjort et problem, idet undervisningsmaterialet var udpræget visuelt anlagt og måtte kasseres fra starten. Lærerne laver i stedet en kuffert med mange forskellige ting: fx rim og remser, men også konkrete ting, idet de arbejder ud fra story-line princippet. I skrivende stund viser det sig, at Mette alligevel fik så meget hold på det engelske sprog, at hun har besluttet at tage 11. skoleår på en sprogskole i Skotland.

Når alt kommer til alt, synes lærerne, at det egentlig er ganske få hensyn, der skal tages, når der tænkes på undervisningen generelt. Et eksempel kan dog nævnes: Mette kan for eksempel ikke lave en reklameanalyse ud fra et billede, men hun kan godt beskrive en metode. Det vil der blive taget hensyn til ved eksamen.

Sammenfatning

Den pædagogiske metode, med hovedvægt på projektorienteret undervisning, har haft stor betydning for Mettes muligheder for at deltage aktivt i undervisningen. I det følgende anlægges en teoretisk tilgang til forståelsen af det forhold.

Deltagelse

Flere (Kirsten Baltzer, 2003; Susan Tetler, 2004) peger på, at debatten om den rummelige skole/inkluderende undervisning, er udsat for mange modsatrettede tiltag, som risikerer at gøre den oprindelige hensigt med inkluderende undervisning diffus⁸. Tetler (ibid.) introducerer derfor begrebet delagtighed i et forsøg på at kvalificere debatten om inkluderende undervisning. I en sammenstilling med begrebet inklusion peger Tetler på, at mens inklusion har sit fokus i omgivelserne/miljøet, så har delagtighed – eller deltagelse – sit fokus på individet. Begrebet deltagelse peger på den kvalitative karakter ved relationen mellem det enkelte individ og omgivelserne. Deltagelse bliver dermed et omdrejningspunkt i inkluderende undervisning og indikator på, om der er den nødvendige/ønskede rummelighed til stede i undervisningen.

Mats Granlund et. al. (2003) har gennemført et forskningsprojekt med det formål at undersøge deltageraspektet i skolesituationer for børn, unge og voksne med nedsatte funktionsevner. Gennem interview af lærere, forældre og elever har de indkredset dels begrebet deltagelse og dels faktorer, som har betydning for muligheder for deltagelse. De finder, at deltagelse har tre dimensioner: oplevelse, aktivitet og tilgængelighed. Disse gennemses af en række forskellige kategorier, herunder det at være aktiv, at have indflydelse på såvel sin egen situation som større sammenhænge, at få information og kunne diskutere denne og at have voksnes interesse og støtte.

Charlotte Højholt (1996) tager udgangspunkt i børns udvikling som et spørgsmål om at udvikle deltagelse i handlesammenhænge og sætter dermed fokus på dette "at være med" som noget grundlæggende:

⁸ En definition af inkluderende undervisning, som dækker perspektivet i denne opgave, findes i Inkluderingshåndbogen: "Inkluderende undervisning skal øge elevernes deltagelse i og reducere al ekskludering fra det kulturelle, faglige og sociale fællesskab i skolen". Definitionen er trykt i: Tony Booth & Mal Ainscow: *Inkluderingshåndbogen*. Oversat og bearbejdet Af Kirsten Baltzer og Susan Tetler. Danmarks Pædagogiske Universitet. 2004:18. Afsættet for inkluderingshåndbogen er blandt andet Salamanca-erklæringen fra 1994 (s. 6).

... at mennesker udvikler sig gennem deltagelse, og at det de udvikler, kunne lidt enkelt formuleres som "kvalificeret deltagelse". Personlighedsudvikling bliver et spørgsmål om at udvikle forudsætninger for at deltage – at tage del i en sammenhæng. (s. 63)

... at indlæring finder sted i en social praksis og i denne er man deltager. Det betyder at noget af det børnene skal lære, er at deltage i denne sociale praksis – ikke en hvilken som helst praksis, men som en praksis hvor de kan lære. (s.65)

Sammenfattende er deltagelse udtryk for, at man er aktiv i en social sammenhæng, har indflydelse på sine omgivelser og mulighed for at have en vis kontrol over sine beslutninger. Deltagelse ses som nødvendigt udgangspunkt for læring og personlig udvikling.

Blindepædagogiske principper

Andersen og Holstein (1979) beskriver i en af de få danske undersøgelser af blinde og svagsynede elevers skolegang i Danmark, hvordan undervisningen af blinde elever kan kvalificeres ved at inddrage fem pædagogiske principper i undervisningen: individualisering, konkretisering, helhedsopfattelse, virkelighedstilknytning og aktivering (s. 114). Disse principper indgår i rådgivningsarbejdet mellem synskonsulenter og skoler og kaldes lidt populært "de 5 blindepædagogiske principper".

Principperne kan i et relationelt perspektiv anskues fra en kritisk vinkel. Peter Rodney (2003) gør således opmærksom på, at de har tendens til at fastlåse synsvinklen på undervisning af blinde børn, at de har et individorienteret handikapperspektiv, og at de skygger for at forstå grundlaget for inkluderende undervisningsprocesser. Rodney foreslår, at der arbejdes med andre principper for undervisning af blinde børn såsom princippet om det sociale fællesskab, om refleksion, om gruppeoplevelse, om personligt engagement i det omgivende samfund og princippet om fælles handling.

Spørgsmålet er imidlertid, om der nødvendigvis er en modsætning mellem de to perspektiver. Det forekommer tydeligt, at

aktivering og virkelighedstilknytning falder godt i tråd med teorianerne om deltagelse. Det at være aktiv og knyttet til den virkelighed, som man befinder sig i, er grundlæggende for deltagelse. Er man blind, så er det endvidere en forudsætning for at kunne deltage aktivt og kontrollere sine muligheder, at der er mulighed for at konkretisere forhold, som er visuelle. At skabe helhedsopfattelse kan være vanskeligt, når man er blind – tænk blot på "færge" eller "World Trade Center". For de fleste seende popper der øjeblikkeligt visuelle billeder frem, som skal bearbejdes på anden måde af en person, der er blind.

Individualisering kan være problematisk i forhold til inkluderende undervisning, såfremt det får karakter af længerevarende eneundervisning eller støttelærerundervisning i klassen. Det er en balancegang at finde vægten mellem de nødvendige, individuelle undervisningsforløb (i fx punktskrift og alternativer til boldspil i idrætstimen) og deltagelse i fællesskabets aktiviteter. Granlund et. al. (2003) peger da også på, at et godt individualspecifikt miljø ikke er tilstrækkeligt for at skabe høj delagtighed.

Projektorienteret undervisning

I Mettes klasse har undervisningen fra 1. klasse været tilrettelagt som en vekselvirkning mellem projektorienteret undervisning og kursusuger. Det betyder, at eleverne i stort omfang har arbejdet projektorienteret. Det fremgår af interview med såvel lærerne som Mette, at de projektorienterede forløb har været strukturerede således, at eleverne har fået opbygget en arbejdsmetode, som med tiden er blevet et automatiseret arbejdsredskab. Det har uden tvivl været af stor betydning, at der ikke er tale om enkeltstående projektforsøg, men hyppige og langvarige projektforsøg over en lang årrække. Ligeledes har det betydning, at forløbene er struktureret efter den samme grundmodel.

Mette tilskriver netop denne undervisningsmetode æren for, at hun oplever at kunne arbejde selvstændigt – forstået både som selvstændigt individ og som selvstændigt arbejdende i gruppesammenhænge.

Jan Tønnes Hansen (1997) peger på fire former for rettethed, som mennesker i et udviklingspsykologisk perspektiv indvæver sine intentioner i: rettethed mod selvfremstilling, mod betydningsdannelse, mod samhørighed og mod mestring.

Rettethed mod samhørighed er bestræbelser på at skabe tilknytning til det fællesmenneskelige. Læreren har en vigtig opgave i at skabe betingelser for, at eleverne gennem samspilsrelationer kan komme til at fungere som samhørighedsskabende selvobjekter i forhold til hinanden. Det kan fx ske ved at lade dem indgå i og arbejde med fælles projekter og ved at lære dem at løse konflikter gennem forståelsesorienterede samtaler.

Gruppearbejde og struktur

Erfaringerne fra studievejledningen på Institutet for Blinde og Svagsynede⁹ viser imidlertid, at der er mange problemer med gruppearbejder for blinde studerende i de videregående uddannelser (Bjørkmann, 2003).

Anegen Trillingsgaard (2003) peger ligeledes på problemer med den projektorienterede undervisning, idet for lav grad af lærergivet struktur, rammer og rutiner og for store forventninger til selvorganisering og selvstændig planlægning kan gøre undervisningen vanskelig for nogle elever. I disse situationer blev de i det pågældende casestudie undersøgte børn urolige og forstyrrende for resten af klassen.

Det er tankevækkende, at den undervisningsmetode, som beskrives som problematisk for blandt andre blinde elever at deltage i, netop af Mette og lærerne beskrives som et af de grundlæggende elementer, der har givet hende mulighed for aktiv deltagelse og selvstændigt arbejde.

Pauline Davis (2003) har undersøgt hvilke faktorer, der har betydning for inkluderende undervisning i folkeskoleklasser, hvor der er en blind elev. Hun påpeger blandt andet, at aktiv læring understøtter social læring, og at ægte gruppearbejde er lydhør

⁹ Institutet for Blinde og Svagsynede er en revalideringsinstitution, som drives i fællesskab af amterne. Her ydes der bl.a. rådgivning til unge med nedsat synsfunktion i videregående uddannelser.

overfor forskelligheden i en elevgruppe. Denne lydhørhed er også et element i undervisningsdifferentieringen.

Denne defineres iflg. Niels Egelund (2004)¹⁰ som et princip for undervisning, der bygger på samarbejde. Her indgår elevernes forskellige forudsætninger, potentialer, behov og motiver med henblik på at nå såvel individuelle som fælles mål. Der kan indgå mange forskellige metoder i undervisningen, men de er karakteriserede ved, at de på den ene side ikke er lærerstyrede og docerende, men heller ikke er et system, hvor eleverne selv har overtaget styringen. Læreren leder arbejdet i klassen, hvorefter eleverne kan overtage – i hvert fald en god del – ansvar for egen læring.

I interviewet med de to lærere fra klasseprojektet fremgår det, at den måde de opfatter projektorienteret undervisning på, og den måde de gennemfører den på, kræver meget grundig forberedelse, tæt opfølgning af vejleder og sikring af aktiv elevdeltagelse. Den indeholder også løbende evaluering af forløbene på indholds- og processiden. Der er klare rammer for de projektorienterede forløb, men megen plads for eleverne til at udfylde dem efter egne forudsætninger og ønsker. De to lærere har valgt den projektorienterede undervisning som metode, fordi den giver mulighed for aktiv elevdeltagelse, og det er lærernes opfattelse, at kun gennem selvaktivitet er man i stand til at lære noget:

Man kan have forskellige indgangsvinkler til undervisning. Vi tror ikke på, at man lærer ved at lære remser, man skal selv være aktiv i sin indlæring. Hvis man vil have faglig viden, så er man nødt til at være en aktiv del af indlæringen. Og motivationen blandt eleverne oplever vi som størst i projektorienteret undervisning, i stedet for at de får det serveret af en lærer.

På baggrund af dette afsnit kan det sammenfattes, at projektorienteret undervisning kan udgøre et godt metodisk grundlag for inkluderende undervisning. Gennem aktiv deltagelse under-

¹⁰ Egelund citerer Vagn Rabøl Hansen, Michael Wahl Andersen & Ole Robenhagens definition, som findes i *Lærerprocesser, potentialer og undervisningsdifferentiering*. Danmarks Pædagogiske Institut, 1998.

støtter den både personlig, social og faglig udvikling for alle elever. Også – og måske især - når man er blind.

Gruppearbejderne og nok især den måde, de er tilrettelagt på, har således haft en positiv betydning for Mettes oplevelse af at kunne være deltagende. I den projektorienterede undervisning ses det, at faglig og social læring er sammenvævet i metoden.

Kapitel 5

Lærerens rolle

Mettes perspektiv

De gennemgående lærere i klassen står som tydelige rollemo-
deller for Mette. De har på mange måder ageret troværdige og
ligeværdige. "De er ikke diktatoriske og bestemmer", siger Met-
te. "Man kan komme med indsigelser, og så bliver man taget
alvorligt". Lærerne bliver således oplevet som gode lærere, som
formår at få en hverdag til at hænge sammen.

Den nærværende lærer bliver et spejl for Mette. Lærerne bliver
rollemodeller, som hun tør stole på. De signalerer: Du er god
nok, nu er du klar til at komme videre i dit skoleliv, og også
klar til at komme videre i dit personlige liv. Mette tror på sig
selv, men hun har også fået en tro på den voksne. Hun har i
klassen oplevet, at hun er blevet hørt, set og forstået.

Skolearbejdet har ikke blot handlet om det faglige, men også i
høj grad om at arbejde med både sociale og personlige kompe-
tencer, og det er ikke blot den enkelte lærer, der handler ud fra
denne bredere læringsopfattelse, men hele teamet omkring
klassen. De har forstået betydningen af, at de er en vigtig del
af skolebarnets liv. De har gjort en særlig indsats for at lære
den enkelte at kende – også som andet end elev i klassen. Li-
vet omkring barnet interesserer lærerne, oplever Mette:

Det har betydet noget, at vi har haft så gode lærere, som vi betyder
noget for. Vi er ikke bare nogle, der skal føres til eksamen. De er virke-
lig gået ind og har fået et forhold til os alle sammen. De kender os og er
interessert i, hvad vi laver i vores liv.

Mette oplever jobbet som lærer som velintegreret i hele perso-
nens liv - og ikke blot et 8-16 job for teamets lærere. De kan
lide jobbet, og de viser det. De kan lide eleverne, og de viser
det: "Jeg tror godt, de kan lide at være lærere. Nogle lærere

bliver lærere, fordi de vil hævne sig på systemet, har man næsten en fornemmelse af - men ikke vores".

Mette fortæller sammenfattende, at hun føler sig afbalanceret, og at hun har det godt med sin skole. Hun har det fint med, at hun skal stoppe efter 9. kl. Det, hun især vil tage med sig, er, at hun har haft et godt forhold til både jævnaldrende og voksne, og at hun generelt stoler på andre mennesker.

Lærernes perspektiv

Lærerne har fra starten af skoleforløbet haft en personlig intention om, at de kan og skal styrke relationerne mellem dem selv og eleverne, og i alle aktiviteter er dette synspunkt om læring og undervisning integreret. Det ligger overordnet i deres læringssyn at tænke personlige, sociale og faglige mål sammen. En aktivitet, der netop viser denne integrerede holdning, er "Piben rundt", som beskrives i kapitel 7.

At lære den enkelte elev at kende har været en forudsætning for lærernes arbejde. Klassen har haft en dagbog, som børnene har haft med hjem i de første klasser. Sammen med bogen hører en dukke. Hver dag bliver der læst op fra dagbogen, og det giver meget nærvær og åbenhed. Samtidig lærer de hinanden godt at kende, og om hvad der foregår i hinandens familier.

En anden af lærernes personlige intentioner er, at eleverne skal lære hinanden at kende som samarbejdspartnere omkring et fagligt emne. Logbogen har her været et vigtigt pædagogisk redskab og har igangsat en refleksion over egen, men også over andres læring: Hvem er jeg i en grupperelation? Hvad lærer jeg? Hvem er de andre, og hvad kan de? Hvordan fungerer jeg som samarbejdspartner? Hvilke ressourcer har vi tilsammen?

I 4. klasse bruger alle bogen som en egentlig logbog, og de bestemmer ofte selv, hvad der skal skrives i bogen. Klassen fortsætter med dette arbejde indtil 7. klasse, hvor de bliver lidt trætte af metoden, og den lægges på hylden. I overbygningen inddrages logbogen kun i bestemte projekter. Selvrefleksionen

har dog fortsat været et vigtigt omdrejningspunkt for undervisningen, så de altid har været klar på, hvem de har arbejdet sammen med, hvad de har lært, og hvordan det er gået?

Respekt er et andet nøglebegreb for lærerne, som de har arbejdet med på flere niveauer, idet det er vigtigt for dem at fremstå som tydelige voksne for eleverne. De har altid været bevidste om, at de som voksne er en del af den gruppe, som de er ledere af; et lederskab, som de gerne påtager sig. Endvidere fremhæver de, at deres kommunikationsform har gjort en forskel. Der er en god ånd og en god humor.

Lærerne føler sig sikre i deres fremtoning, og de er bevidste om, at de er enige i holdninger og regler omkring eleverne: "Vi har sammen skabt nogle faste rammer. Eleverne ved lige, hvordan lærerne vil have det – og omvendt. De kan boltre sig indenfor disse rammer". De har således en fælles holdning til eleverne, og uanset hvem af lærerne, der bliver spurgt, vil eleverne få det samme svar:

Hvis vi ikke havde haft så ens holdning til, hvad undervisning er, og at rammerne er så tydelige, så tror jeg ikke, det havde lykket. De kan ikke køre om hjørner med os, fordi vi er så enige og planlægger alt sammen.

Denne enighed og dette fællesskab om tilrettelæggelsen af undervisningen giver ro. I klassen er der arbejdsro, og det er en ro, som Mette har brug for.

Når lærerne tilrettelægger et undervisningsforløb, tænker de læring ud fra et bredt læringsperspektiv. De har således forladt forestillingen om, at elever kun lærer, når de bliver undervist. Elever må selv være aktive - og skal kunne se, at det, de arbejder med, giver mening og kan sættes ind i en sammenhæng med den hverdag, de har på deres skole og i øvrige omgivelser. Hver enkelt elev må desuden have indflydelse på indhold og metode, så vedkommende får ejerskab til sin egen læreproces. Ligeledes mener lærerne, at det er nødvendigt at tilrettelægge undervisningen ud fra den enkelte elevs niveau, så vedkommende får en følelse af at være god nok, og at det, der laves, har værdi både for én selv, men også for de andre i gruppen.

Den projektorienterede undervisning har været den gennemgående læringsform igennem alle årene, samtidig med at der er lagt særlig vægt på refleksionen. Grundtanken er, at eleverne selv finder viden og anvender den relevant i forhold til projekterne, men der lægges desuden op til selvrefleksion, fx via spørgsmål som: Hvad er jeg god til? Hvordan lærer jeg bedst?

Samarbejdsrelationer mellem eleverne har ligeledes stor vægt i undervisningen. Her kan som eksempel nævnes kommunikationen blandt børnene. Samtale og dialog er lærernes vigtigste redskaber, og når det er vigtigt for lærerne, bliver det også vigtigt for børnene. Lærerne viser, hvordan kommunikationen kan foregå, fx i "Piben rundt", hvor lærerne direkte arbejder med dialog og samtale som en metode til at styrke relationerne mellem børnene indbyrdes, men også mellem den voksne og barnet. "Det betyder meget med den refleksion: Jamen, hvordan har jeg arbejdet, og hvad har jeg lært? Hvordan går det i det hele taget? Det hjælper vi med til!"

Lærerne ved, at deres personlige og professionelle indsats har gjort en forskel for Mettes muligheder for at få det liv, hun gerne selv vil have. De har uddannet sig indenfor det blindepædagogiske område gennem kurser på Refnæsskolen og gennem løbende rådgivning fra amtets Synscentral, og de har uddannet sig personligt inden for områder som kommunikation og samarbejde.

Lærerne peger afslutningsvis på fire områder, hvor de synes, de har haft særlig betydning for Mettes udbytte af undervisningen:

- Overskuelighed, fokus på sociale kompetencer og den projektorienterede undervisning.
- Den musisk/kreative dimension, der appellerer til andre sanser. Herunder musikundervisningen, fordi Mette bl.a. har en god sangstemme.
- Deres måde at kommunikere på, men også den gode ånd og den gode humor fremhæves.
- De ser Mette som en del af en helhed.

Sammenfatning af lærerens rolle

Der er flere forskere, som fremhæver lærerens rolle i en bredere betydning end det at være underviser, som betydningsfuldt for børns læreprocesser. Bl.a. peger Lindqvist (1998) på, at lærerens holdning til og viden om barnet med nedsat funktions-evne er blandt de mest afgørende faktorer i barnets sociale, intellektuelle og følelsesmæssige udvikling.

Det samme finder Higgins & Ballard (2000) i deres kvalitative interviewundersøgelse blandt syv voksne blinde i New Zealand, som gik i almindelig folkeskole. Den peger på betydningen af lærerens attituder overfor den blinde elev som en vigtig faktor for elevens oplevelse af at være inkluderet i skolemiljøet. De lærere, der optrådte venlige, udfordrende, hjælpsomme og positive, fremmede elevens opfattelse af være en ligeværdig del af klassen. De blinde elever opfattede, at lærerne så på dem som værende som alle andre elever. De lærere, der huskedes som ekskluderende den blinde elev, blev beskrevet som unfair, ufleksible, uforberedte og fraværende og så mest på, at den blinde elev var forskellig fra de øvrige elever.

Undersøgelsen peger på et vigtigt forhold: At lærerens personlige fremtræden, med sine holdninger og attituder, har stor betydning for om eleven oplever sig som en ligeværdig del af klassen.

Granlund et. al. (2003) finder i deres undersøgelse, at elevens autonomi og indflydelse påvirkes af lærerens evne til at opmuntre barnet til at tage egne initiativer og følge barnet pædagogisk ud fra dette. Det forudsætter, at opgaven er udformet, så eleven kan klare den, hvis hun anstrenger sig.

Jan Tønnes Hansen (1997) peger med henvisning til Thomas Ziehe på, at en forudsætning for at give sig i kast med at lære noget nyt er, at man kan forvente at opleve positive og tilfredsstillende fremtidige selvtilstande som følge af sin indsats (s. 52). Skal det lykkes, er det vigtigt, at læreren også har kendskab til elevens funktionsnedsættelse.

Den autentiske lærer

Per Fibæk Laursen (2004) har undersøgt, hvad der karakteriserer det, som han kalder den autentiske lærer. Gennem udpegning fra ledere, konsulenter og andre fandt han frem til 30 lærere, som opfattedes som gode lærere. Disse blev interviewet og deres undervisning overværet. Laursen finder frem til syv delkompetencer i karakteristikken af den autentiske lærer:

- De har en personlig intention.
- De inkarnerer deres budskab.
- De viser respekt for eleverne som medmennesker.
- De arbejder i en gunstig ramme.
- De samarbejder intensivt med kolleger.
- De kan – til en vis grad – hvad de vil.
- De tager vare på deres egen personligt-professionelle udvikling.

Mette siger i sit interview:

A er en meget åben person, og hun har lært mig, at man skal lytte til andre. Nogle gange har jeg svært ved at tøjle min irritation over, at andre tænker, som de gør. Så hun har lært mig meget om tålmodighed og lytte til andre. Hun er en stærk person og har et godt liv – et velfungerende liv. Det er godt, så hun har kunnet koncentrere sig om at have et forhold til alle sine elever.

Jeg har det ikke sådan med A, at jeg vil ligne hende eller have et liv som hende. Jeg har det bare sådan, det er rart at have haft en lærer, som har haft styr på sit liv. En der har vist: Jeg har styr på tingene, og det kan I andre også få. Det synes jeg også C har vist. Han er glad og har en god humor. Er afbalanceret. Det har betydet noget at have haft så gode lærere, som vi betyder noget for. Vi er ikke bare nogle, de skal føre til eksamen. Hvor de virkelig har gået ind og fået et forhold til os alle sammen. De kender os og interesserer sig for, hvad vi laver i vores fritid. Jeg tror godt, de kan lide at være lærere.

Som det fremgår af interviewet med Mette, oplever hun, at lærerne er troværdige og vigtige rollemodeller. De fremstår autentiske.

Jan Tønnes Hansen (1997) peger på, at rettethed mod betydningsdannelse handler om at søge mening og værdi ved at ori-

entere vore forestillinger mod kompetente forbilleder. Der er således brug for betydningsskabende og betydningsbærende livsvejledere, som er åbne, engagerede og selvudfoldende. En vigtig pointe er, at livsvejledere skal tilbyde sig som livsvejledere uden at gøre krav på at være det. Hvis idealisering påtvinges, byttes der om på tingene, og barnet bliver tvungen objekt for den anden.

Sammenfattende ses det, at lærernes tydelige holdninger og engagement i undervisningen har haft stor betydning for, at Mette har oplevet et inkluderende skoleforløb.

Kapitel 6

Støttefunktion

Mettes perspektiv

Støttelærerens funktion er tydelig for Mette i skolestarten. Hun oplever det, som om hun har sin egen lærer i børnehaveklassen, og det er hun meget tryk ved. Især ved overgangen fra børnehaveklasse til første klasse betyder det meget, at hun har en kendt person tæt på sig, og som kan træde til med hjælp og forklaringer i alt det nye med bogstaver, tal og nye forventninger: "Vi fik det billede, at det var A, der stod oppe ved tavlen, hvorimod det var B, der var min støtte, og sad meget nede ved mig."

I løbet af året i 1. klasse bliver det mere utydeligt for hende, hvem der egentlig er hendes støttelærer, idet der indføres to-lærer system, hvor det er meningen, at begge klassens lærere underviser klassen, og at den, der er nærmest og/eller ikke lige underviser, tager sig af Mette, hvis der opstår problemer, hun må have hjælp til.

I de efterfølgende år oplever hun sig som integreret i den øvrige undervisning, som primært er projektundervisning og kurser. Men samtidig ved hun, at hun har støttetimer, og i samarbejde med lærerne bliver indholdet tilrettelagt, så hendes aktuelle behov for støtte tilgodeses.

I overbygningen er Mette selv med til at tilrettelægge nogle af støttetimerne, så hun kan modtage specifik hjælp til et konkret fag uden for skoletiden. Det er hun meget glad for, fordi hun kan se, at det hjælper på hendes faglige niveau: "Nu får jeg ekstrahjælp i engelsk, og er gået én karakter op, fra 6 til 7.. Så bliver jeg bare så glad."

Lærernes perspektiv

Mettes lærere har gjort sig mange tanker om arbejdet med støttefunktionen. Lige fra begyndelsen har de været opmærksomme på, at den skal omfatte hele klassen - og ikke blot gives til Mette som hendes personlige støttetimer. Mettes inkludering bliver således et klasseprojekt, hvor alle skal kunne fungere. Lærerne har bevidst arbejdet på, at Mettes behov for støtte og udvikling i klassen ikke bliver hendes og lærernes problem alene, men at alle kammerater medvirker. Ligeledes understreger de, at også forældregruppen må inddrages, hvis inklusion skal lykkes:

Der er forældre, der har tænkt: Ups, hvordan kommer det mon til at gå ud over mit barn? De samme forældre har opdaget nu bagefter, at det har været en stor fordel, at Mette har været i klassen, fordi timetallet har været væsentlig højere til hele klassen.

Ganske få af børnene har bemærket, at det er irriterende, at Mette går i klassen. En enkelt gang husker de, at en dreng har sagt i "Piben rundt", at det irriterer ham, at hver gang Mette har brug for hjælp, så får hun den hurtigt. Mette blev i situationen meget ked af det og svarede: "Jamen, vi kan da godt bytte." Da blev lærerne klar over, at de ikke tydeligt nok havde fortalt, at grunden til, at de er to lærere samtidig i klassen det meste af tiden, er, at Mette går i klassen.

Lærerne har altid planlagt projekterne grundigt, de sætter rammer for projekterne, og de hjælper og støtter grupperne undervejs. I alle projekter gennem skoleforløbet har Mettes rolle været tænkt ind i gruppearbejdet på samme måde, som de har indtænkt de øvrige elever.

De kan ikke umiddelbart sætte tid på, hvor meget de har brugt til denne forberedelse, men deres skøn er ca. dobbelt så lang forberedelsestid til projekterne som til klasseundervisningen.

Hjælpen til Mette i disse projektperioder har altid været organiseret sådan, at det er én fra hendes projektgruppe, der hjælper hende, hvis hun har brug for det - og altså ikke én af de voksne. En seende er bisidder, hvis Mette har brug for at få beskrevet noget visuelt. Det har fungeret godt, og der er mange sol-

strålehistorier. Deres generelle billede af Mettes arbejde i projektgruppen er, at hun har fungeret på lige fod med de andre elever.

Det er et grundlæggende pædagogisk princip for lærerne, at hver enkelt i gruppen har noget at bidrage med: ideer, tanker, viden m.m., og at lærerne skal være hjælpere og vejledere for at få dette frem i grupperne på bedste måde, fx ved at spørge ind til det både overfor den enkelte - og hele gruppen.

De har afprøvet et utal af gruppekonstellationer igennem årene. Helt bevidst gør de det for at få gang i elevernes selvrefleksion om: Hvordan arbejder jeg? Hvordan arbejder vi? Det kan være med til at styrke den enkeltes selvstændighed og tolerance, understreger lærerne:

Linien med de faste rammer er også blevet fastholdt gennem alle årene. De ved, hvad de skal. Overskueligheden er vigtig. De får ugeplaner med deadlines. Så de hele tiden kan følge med i deres hverdag.

Rent visuelle opgaver volder forståeligt nok vanskeligheder for Mette, men derudover deltager hun i alle aktiviteter. Visuelle opgaver forklares eller udelades. Når lærerne bruger tavler, siger de, hvad de skriver på tavlen. Opgaver konkretiseres samtidig med, at der sættes ord på, og sproget får således en endnu tydeligere mening i netop denne klasse.

I overbygningen har Mette haft brug for direkte vejledning i og efter undervisningen, og lærerne skiftes til at have denne direkte vejledning med hende. De prøver at fastholde det grundlæggende princip, at lærerne er til rådighed for alle elever, når de har brug for det. Mette har så i særlige situationer mere brug for denne vejledning – og oftere, end de andre elever har.

I 9. klasse har det været vigtigt for lærerne, at Mette forholder sig selvstændigt til denne støttefunktion. De diskuterer med hende, hvordan hjælpen kan gøres specifik og mere målrettet mod nogle af hendes særlige behov. Det forholder hun sig konstruktivt til og kommer selv med forslag til, hvordan hjælpen

kan gives. Hun skal endvidere blive opmærksom på, hvornår hun selv skal bede om hjælp. I slutningen af 9. klasse bliver hjælpen meget prøverettet for at give hende de bedste muligheder til afgangsprøven.

Sammenfatning af støttelærerens funktion

Davis (2003) har undersøgt faktorer, der understøtter inkluderende undervisning af elever med nedsat syn i folkeskoler i England, hvor der er tradition for, at en blind elev i klassen udløser en støttelærer i alle timer. Davis fremhæver risikoen for, at støttelæreren bliver en ekskluderende faktor ved at optræde som mellemmand mellem klassens undervisning og den blinde elev. Denne måde at arbejde på kaldes i undersøgelsen for "velcro", fordi det ser ud til, at støttelæreren og eleven er bundet til hinanden. Davis finder det derfor vigtigt, at klasselæreren påtager sig ejerskab til undervisningen af den blinde elev og ikke overlader det til støttelæreren, samt at klasselærer og støttelærer indgår i et team-samarbejde.

Ulf Janson (1996) viser i en undersøgelse af samspillet mellem elever med og uden synsnedsættelse, at det er vigtigt at være opmærksom på, i hvilke sammenhænge relationer udvikles. Janson karakteriserer forholdet mellem børn og voksne som en vertikal relation, hvorimod de mere ligeværdige og jævnbryrdige forhold, der findes mellem børn i forskellige sammenhænge, karakteriseres som en horisontal relation. Det er i de horisontale relationer, at normer og evne til forhandling udvikles. Det er også her kammeratskabet, venskabet, kærestieret m.m. udvikles, så det er især i forhold til de horisontale relationer, at opmærksomheden på blinde børns muligheder og barrierer i det sociale samspil skal rettes.

Vertikalitet ses ikke kun i forholdet mellem det blinde barn og den voksne, men også i de situationer, hvor det blinde barn befinder sig en situation, hvor det er afhængig af en seende kammerat. Dette kan også observeres i forholdet mellem de hjælpsomme elever og det blinde barn, påpeger Janson. Det giver anledning til, at man som lærer/pædagog må være kritisk

i sin anvendelse med at skabe "overvenlige" attituder i kammeratskabsgruppen - for i stedet at give rum for de situationer, der skaber uafhængighed for det blinde barn. Ellers skabes et overbeskyttende miljø, som fremmer et tolereret samspil frem for et integreret.

Julie Allan (1998) peger på, at klassekammerater kan fungere som gate-keepers – som støtte for inklusionen. Det sker på forskellig måde, idet der kan være tale om forsøg på at udglatte forskelle (idyllisere), pædagogiske strategier (agenter for faglig og social udvikling af elever med nedsatte funktionsevner) og tillade overskridelser af uskrevne regler (f.eks. berøring). Julie Allan mener, at gate-keeper-funktionen har stor betydning for at udvikle inkluderende undervisning, men påpeger samtidig, at den forudsætter støtte fra lærerne til udviklingen af de positive sider af funktionen.

Janson (1996) understreger endvidere, at når den voksne træder ind i samspil med det blinde barn, forhindrer det ofte barnet i at være i horisontalt samspil med sine seende kammerater. Ikke mindst dette forhold er en vigtig begrundelse for, at anvendelse af støttelærer skal tænkes grundigt igennem. Ellers er der stor risiko for, at det blinde barn lærer at finde sig til rette i voksenrelationen fremfor at udvikle sine kompetencer i samspillet med de øvrige børn.

To-lærer ordning

Mettes lærere har overvejet disse forhold grundigt, da de besluttede, at de tildelte ekstra ressourcer til Mette skulle udmøntes i en fælles ansvarsdeling mellem støttelærer og klasselærer.

Lærerne siger i interviewet:

Vi var enige om, at vi skulle have fælles holdning om, hvordan rammerne skulle være. At der ikke skulle være nogen støttefunktion, men at vi skulle være to ligeværdige partnere, hvor eleverne ikke altid behøvede at vide, hvem der nu underviste i dansk og hvem, der underviste i matematik. For at gøre det så enkelt som muligt, hvis det kunne lade sig gøre, så var det en samarbejdspartner fra klassen, som hjalp Mette og ikke en voksen.

De timer der var øremærket til Mette, kan man sige, er brugt til at skabe rummelighed i klassen, som gør, at hun er inkluderet. Det er også derfor, vi har gjort en dyd ud af, at det ikke er så vigtigt, at Mette ved, hvem der er hendes støtte. Hun vil få den hjælp, hun skal have, og sådan er det jo i øvrigt også med de andre elever.

Mette beskriver her, hvordan gate-keeper funktionen har løst op i en problematisk situation, uden at lærerne har været opmærksomme herpå:

Og det har fungeret meget sådan med, at der var ikke nogen, der sad på skødet af mig og hjalp mig hele tiden, men sådan gik rundt, så vi havde to lærere. En gang havde jeg rakt hånden op, og K [elev] havde siddet med hånden oppe, og så kommer J [lærer] hen til mig med det samme, fordi hun er min støttelærer. Og da hun så er gået, så siger han [K], - det er meningen, jeg skal høre det, men det er ikke sådan ondt, vel, - et eller andet med, at jeg var også deres yndlingselev. Og så havde vi så "Piben rundt" et par uger efter, og så sagde han så: Jeg vil meget gerne sige undskyld til Mette, for det jeg sagde i matematik, fordi jeg ved godt, at det slet ikke har noget med det at gøre. Jeg var bare lidt sur. Så helt uden opfordring, så kom han og sagde undskyld.

Og så spørger lærerne: Hvad var der sket i matematik? De skal hen og rode i den der historie, som de godt kan høre er afsluttet. Og så kom de [lærerne] med mange forklaringer om, at jeg var sørme ikke deres kæledægge, det var bare, fordi J var min støttelærer, og at hun egentlig bare skulle sidde ved siden af mig, og at de var privilegerede, at de fik hjælp af hende. Og de [de andre elever] havde forstået. Det var så komisk.

Det er tydeligt, at forsoningen sker ved hjælp af "Piben rundt", det dialogredskab, som eleverne har lært at bruge. Citatet viser også, at det ikke er nogen enkel sag at anvende støtteressourcer inkluderende. Selv om læreren forsøger at nedtone den individrettede støtte, ser eleverne den alligevel. Mette har heller ikke været i tvivl om, at ekstra ressourcer i form af flere lærertimer er udløst af hendes tilstedeværelse.

Sammenfattende kan det dog siges, at den balancerede måde, støtten er anvendt på i klassen, har bidraget væsentligt til at skabe størst mulig deltagelse for ikke alene den blinde elev,

men for alle elever. Ved at anvende ressourcerne på fællesskabet har dette kunnet styrkes på en måde, der har givet overskud til større rummelighed.

Fremtidsperspektiver som lærerne ser dem

Lærerne synes i dag, at de kan se tilbage på et skoleforløb for Mette, hvor hun er blevet inkluderet i både klasse- og skolemiljø. De er tilfredse med deres arbejde og føler stolthed over det, de har opnået igennem de sidste 9 år. De føler begge, at de har været lige så nærværende overfor hende som overfor de andre elever i klassen.

Efter 9. klasse starter Mette på efterskole, og de forestiller sig, at hun efterfølgende vender tilbage til gymnasiet. Det vil være svært for hende, og de mener, at hun må kæmpe for det. Én af lærerne har presset på med musikken, fordi hun troede, at Mette ville uddanne sig indenfor musikken, men det ønsker Mette ikke selv.

De synes, at Mette er godt rustet til at gå ud i verden, og dog kan de godt være lidt bekymrede for hendes videre uddannelsesforløb. Det kan blive én stor hurdle, fordi der bl.a. ikke er nogle ved hånden, der hjælper med de tekniske ting. Hun kan trække på amtets synskonsulent og på rådgivning fra Blindeinstituttet i Hellerup, men ellers er det hende, der fremover må trække i alle trådene. Netværket med andre unge med nedsat syn har dog også en støttende funktion.

Mette har en faglig ballast, der kan hjælpe hende af sted på en ungdomsuddannelse; alligevel handler lærernes største bekymring for hende om, at hun risikerer at møde for store forhindringer i sit videre uddannelsesforløb. Lærerne vurderer, at hun er god til at kommunikere, skriver glimrende og er meget moden. Derudover har hun en god måde at være sammen med andre på, så de vil være kede af, hvis hun skal have et skånejob.

På den anden side er lærerne dog meget optimistiske på Mettes vegne, og grundlæggende har de troen på, at hun nok trods alt skal klare sig godt.

Kapitel 7

Kommunikationskulturen

Som et fjerde fokuspunkt viser analyserne af interviews og observationer, at kommunikationskulturen i klassen mellem elever og mellem elever og lærere har stor betydning for udvikling af et socialt rum, hvor selvrefleksion og fælles refleksive samtaler bidrager til at udvikle et klasse miljø, hvor såvel de faglige elementer som de interpersonelle relationer kan trives og udvikles. Det følgende afsnit drejer sig om denne kommunikationskultur, hvor især en bestemt metodisk tilgang, som har spillet en væsentlig rolle, vil blive beskrevet.

"Piben rundt"

Relationsarbejdet i Mettes klasse er foregået i mange sammenhænge, bl.a. som en væsentlig del af den projektorienterede undervisning, men særligt ét redskab har været anvendt aktivt i udviklingen af en kommunikationskultur i klassen: "Piben rundt". Der er tale om en struktureret samtaleform, som har været en del af undervisningen siden 1. klasse. Den har været kontinuerligt gennemført gennem alle årene. Ideen er at starte en kommunikation om et emne, der får deltagerne til at lytte, forklare, uddybe og være aktive i en dialog.

"Piben rundt" foregår på følgende måde: Gruppen er placeret i en cirkel, så alle kan se hinanden, og alle kan få øjenkontakt, når der tales. Den, der sidder med piben, har taleret. Det betyder, at mens man har piben, kan man kommentere og udtale sig om det emne, der er indholdet for dagens samtale. Alle i gruppen må lytte men først udtale sig, når man selv sidder med piben. Man kan gøre opmærksom på, at man har noget at sige ved at række hånden op. Piben kan også gå rundt i gruppen, så man efter tur kan udtale sig om emnet. Gruppelederen (ofte klasselæreren) begynder samtalen, opsamler, afrunder og slutter samtalen af. En gruppesamtale varer som regel en time. Alle former for emner har været behandlet på denne måde i Mettes klasse, både personlige og praktiske emner.

Som regel er det klasselærerne, der tager initiativ til "Piben rundt", når og hvis der opstår emner eller konflikter i klassen, der behøver en mere fokuseret dialog. Men eleverne kan også tage initiativ til en gruppesamtale, hvis de føler, der er brug for det eller har observeret uhensigtsmæssig adfærd, der kræver, at alle i gruppen deltager.

Mette siger om "Piben rundt":

I "Piben rundt", det er der, hvor vi diskuterer ting. Hvor læreren sådan er den styrende. Men ellers er det eleverne, der har problemerne, der skal hjælpe hinanden med at løse dem. Det har fungeret rigtig godt, fordi der er ingen, der afbryder hinanden. Og man har lov til at give udtryk for alt. Altså, man kan selvfølgelig ikke sidde og svine nogen til. Det der bliver sagt inden for den rundkreds, det kommer ikke ud. Vi er meget fortrolige overfor hinanden og kan sige nogle ting. Man fortæller om private ting. Der er ingen, der griner af det. Vi sidder bare og snakker om det, og tænker ikke "Hvor er det synd for dig". Du skal virkelig bare sige, hvad du har brug for. Vi er meget opmærksomme overfor hinanden, og det er vigtigt, at alle får sin stemme hørt.

Mette beskriver her, hvordan anerkendende relationer praktiseres ved hjælp af dette redskab. Effekten spores også i andre sammenhænge, fx ved gruppedannelserne. Det er en almindelig erfaring ved gruppedannelser, at afvigende elever udskilles og står tilbage som de sidste eller som dem, ingen vælger, men i Mettes klasse forsøger elever og lærere at håndtere dette problem ved at sætte fokus på, at alle har en mening med betydning for alle.

Mette siger endvidere:

Der er et godt socialt liv i klassen. Vi er meget en myretue. Der er ingen, der er udenfor, hvis de ikke ønsker det. Jeg tror, vi alle har det fint, som vi har det nu. Vi er meget trygge ved hinanden.

"Piben rundt" er således en kommunikationsform, som fastholder og skaber nye relationer. Dialogen mellem deltagerne sker i en rolig og tryk atmosfære, som er skabt ved at anvende denne form gennem hele skoleforløbet.

Der udvikles et klasserumsmiljø gennem disse samtaler, der understøtter et tæt socialt netværk i gruppen.

Lærerne viser gennem denne dialogform, at de føler nærvær og omsorg for klassens elever. De forventer, at eleverne kan deltage i drøftelser om trivsel i gruppen ved at indgå i et forpligtende fællesskab. Emner og temaer bliver taget op i respekt for den enkelte, og det fornemmer børnene - og overtager denne opfattelse. Læreren giver udtryk for, at det gør en forskel, at der tales grundigt om tingene.

Det afgørende er kvaliteten af interaktionen og samspillet i gruppen under samtalerne, som har betydning for gruppens trivsel generelt. I samtalerne oplever børnene, at det, de tænker og siger, også gælder overfor andre. Måske angår de konkret drøftede problemer ikke lige dem, men de får en generel opfattelse af, at hvad der gælder for den enkelte, også gælder for hele gruppen, fordi det har betydning for, hvordan de lærer, og hvordan de er sammen i gruppen.

Kommunikationskulturen i klassen er baseret på lærernes ønske om at indvæve anerkendelse af hinanden i skolens dagligdag, og herved udviskes skellet mellem den faglige og den sociale dimension i klassens liv, idet anerkendelse griber ind i alle interpersonelle forhold. Det centrale for lærerne er således at skabe et læringsrum for opmærksomhed, koncentration og åbenhed, der kan overføres til andre situationer i deres undervisningsforløb.

I rapportens bilagsafsnit er en videooptagelse af en session med "Piben rundt" beskrevet og analyseret nærmere. Læsere, som er interesserede i en konkret og praktisk tilgang til metoden, henvises til dette afsnit.

Anerkendende relationer.

Anvendelsen af anerkendende relationer i klassen har således stor betydning for udviklingen af et klasserumsmiljø, hvor forskellighed bliver accepteret. Den åbenhed og tillid, som er

skabt af bevidst arbejde med kommunikationskulturen, skaber grundlag for et godt og udviklende arbejdsklima og fællesskab. Relationen er tydelig præget af omsorg, men har også tydeligt sigte på det faglige (det fælles tredje) og bliver til det, som Peter Westmark (2002) karakteriserer som didaktisk kompetence. Anerkendende relationer bliver på denne måde vævet ind i læringsbegrebet - og afgørende for elevernes udbytte af undervisningen.

Berit Bae (1992A) opererer med begrebet anerkendende relationer, som har sit udspring i dialektisk relationstænkning, hvor processerne mellem mennesker som grundlag for selvdannelse er i fokus. Det leder opmærksomheden hen mod menneskers mulighed for at være i proces og forandring. Selv- og relationsudvikling forstås i lyset af to modstridende behov: på den ene side at have en selvstændig afgrænset identitet og på den anden side at have tilknytning, være nær, være i relation.

Anerkendelsens dialektik leder også opmærksomheden hen mod den magt (og mulighed for magtmisbrug), som ligger i mellem menneskelige relationer. Betydningsfulde andre har således magt til at definere vore tanker og oplevelser, fordi vi er afhængige af disse andre menneskers bekræftelse for at få et forhold til os selv. Denne definitions magt optræder i forskellige situationer afhængig af, hvem der indgår. I de vertikale relationer (barn – voksen) er definitions magten ulige, og hvis man som lærer anvender sin definitions magt uden at anerkende elevens perspektiv, kan der således tales om at misbruge den.

I relationsdialektikken antages det, at relationer, som er præget af anerkendelse, tager vare på behovet for både tilknytning og afgrænsning. Samtidig skabes forudsætninger for overskridende handling. Anerkendende relationer giver plads til både at udtrykke lighed og ulighed, og til at vise nærhed og indlevelse sideløbende med at udtrykke afgrænsning og forskellighed.

Bae (1992B) peger på, at anerkendende relationer er grundlag for udvikling og samtidig skaber positive holdninger til læring. Med udgangspunkt i begrebet med-læring beskrives, hvordan

denne læring foregår implicit og parallelt med andre fokuserede aktiviteter. Gennem med-læring overføres værdier gennem den måde man er og kommunikerer på. Med henvisning til Bateson argumenterer Bae for, at der ligger mål og værdier implicit i de midler, vi bruger i forfølgelsen af de mål, vi sætter os.

Kapitel 8

Det synsfaglige beredskab

Når et blindt barn anmeldes til Synsregistret, træder et tilbud om rådgivning, vejledning og undervisning automatisk til. Langt de fleste forældre og institutioner vælger at acceptere dette tilbud fra amtets synskonsulenter og fra Synscenter Refsnæs, når de drejer sig om børn, som er stærkt svagsynede eller blinde.

Rådgivningen fra Synscentralen er til rådighed gennem hele skoleforløbet og indbefatter blandt andet udredning af barnets synsmæssige forudsætninger i relation til pædagogiske og praktiske situationer, konsulentvejledning og rådgivning til lærere, forældre, institutionspersonale m.fl. om pædagogiske og praktiske forhold, undervisning af det blinde barn i specifikke færdigheder (f.eks. mobility, punktskrift), kurser for lærerne i fag og temaer af særlig karakter (f.eks. fysik, idræt, sociale relationer) samt vejledning om og undervisning i brug af hjælpemidler.

Ved at anvende informationsteknologiske hjælpemidler (bærbar computer med punktskriftdisplay, PC med talesyntese, scanner m.m.) er det lykkedes i stort omfang at sikre Mette adgang til samme materiale, som de andre elever arbejder med. Journalmaterialet og nogle få bemærkninger i interviewene peger dog på, at tekniske nedbrud af udstyret har været en hæmsko for at sikre optimal tilgang til undervisningsmaterialet og Mettes muligheder for at arbejde selvstændigt.

Undervisningsmaterialer fremstilles af Synscenter Refsnæs, men lærerne har også kunnet fremstille en stor del af materialet selv, gennem anvendelse af det fra amtet udlånte IT udstyr. Visse materialer er fremstillet med det særlige perspektiv, at skulle bruges af den blinde elev. Det drejer sig f.eks. om lydbilledstile, som Mette har anvendt, når hendes klassekammerater havde billedstile. Læreren har også været meget opmærksomme på, at anvende taktile materialer, hvor det har været mu-

ligt. De fremhæver, at anvendelsen af taktile materialer ikke alene er en hjælp for Mette, men at det højner kvalitetsniveauet for resultaterne i al almindelighed.

Gennem kurser på Synscentralen i amtet og på Synscenter Refsnæs har lærerne opgraderet deres viden om undervisning af en blind elev, ligesom eleven selv har deltaget i kurser med andre blinde elever og derved både få tilgodeset faglige såvel som sociale dimensioner. Synscentralen har derfor årligt en række arrangementer for de børn, der vejledes.

En del af det synsfaglige beredskab har i dette tilfældet også drejet sig om lærernes opmærksomhed på at introducere de seende børn for de særlige problematikker, som gælder for et blindt barn. Det er sket gennem "omvendt" anvendelse af nogle hjælpemidler, fx en japansk kugleramme (abacus), som man med fordel kan anvende, når man er blind. Hele klassen fik i indskolingsforløbet mulighed for at anvende en sådan, idet der blev købt et klassesæt hjem. Klassen har været på besøg på Synscenter Refsnæs, hvorved alle klassekammeraterne har kunnet danne deres egne indtryk af, hvad det handlede om, når "Mette skulle af sted til på sine kurser".

Eleverne i klassen har, især i indskolingsforløbet, haft mulighed for at simulere blinde ved hjælp af simuleringsbriller. Det har givet anledning til samtaler med klassen om hvilke problemer, der kan opstå, når man er blind.

Flere elever forsøgte fra skolestart at lære sig punktskrift og for enkelte holdt denne færdighed sig gennem hele skoleforløbet.

Tavlen har været anvendt, men i mere begrænset omfang end normalt og da altid med beskrivelser af, hvad der skrives, så Mette kunne følge med. Det har overrasket lærerne, at det nødvendige omfang af beskrivelser var så stort, men samtidig peger de på, at det har været en tilvænning for alle – også klassekammeraterne – og at man har kunnet støtte hinanden i at huske på at forklare for Mette, når det var nødvendigt.

Diskussion

Ved gennemgang af synskonsulentens journalmateriale for hele Mettes skoleperiode fremgår det, at en stor del af den journaliserede kontakt mellem Synscentralen og skolen drejer sig om praktiske forhold, om hjælpemidler der er gået i stykker, om materialer der ikke er kommet til tiden eller mangler etc. Derudover er der journalnotater om en række andre praktiske forhold, såsom praktikforløb, tilrettelæggelse af afgangsprøver, lejrskole m.m.

Derfor er det interessant at konstatere, at de praktiske besværligheder, som vitterligt har eksisteret for lærerne og Mette i de ni års skolegang, kun kommer sporadisk til udtryk i interviewene hos lærerne, og slet ikke nævnes af Mette. En af lærerne siger dog i interviewet, at de største hurdle har været problemer med det tekniske apparatur og ualmindelig meget forberedelse. Interviewene har været åbne og alle perspektiver har således kunnet inddrages, og fokus ligger på den sociale dimension (både gruppens og den enkelte elevs sociale kompetencer), på samspillet mellem det faglige og det sociale i klassens liv og udvikling, på det pædagogisk-faglige samt på inkluderingsaspektet i undervisningen. Det sidstnævnte er klart udtrykt af lærerne, som understreger, at forudsætningen for deres tilrettelæggelse af undervisningen var, at der var en punktlæsende elev til stede i klassen. Der er altså tale om et afgørende skridt fra blot at tage hensyn til at inkludere. Endvidere er der fokuseret på en velovervejede brug af støtteressourcerne, så de blev integrerede og inklusionsfremmende.

Det ser ud som om, at praktiske vanskeligheder indgår som parameter i undervisningen, men at de tilsyneladende ikke er afgørende. Det virker nærmere som noget, der forventes at blive håndteret i det daglige - sideløbende med det, der er kerneproblematikken: at sikre både det faglige og sociale grundlag for en inkluderende undervisning.

I arbejdsgruppen har det været diskuteret, i hvilket omfang Mettes personlige forudsætninger som et robust menneske med en god familiebaggrund har båret hende vellykket igennem skoleforløbet, og i hvilket omfang det er skolens fortjeneste, at der blev tale om et vellykket skoleforløb. Da der ikke har været ressourcer til nærmere at inddrage familiens eller ledelsens perspektiver i undersøgelsen, er det næppe muligt at svare på spørgsmålet.

Set i et relationelt perspektiv er det imidlertid en rimelig antagelse, at de nævnte fokuspunkter har haft meget stor betydning for det vellykkede skoleforløb. De har alle haft betydning for udvikling af social kompetence og rummelighed. Flere (Nielsen, 2004; Westmark, 2002) argumenterer for, at begreberne primær og sekundær socialisering i dag retteligen kan erstattes med begrebet dobbeltsocialisering. Det er et udtryk for, at børn i dag møder langt flere betydningsfulde voksne uden for familiens personkreds end tidligere, ikke mindst i mødet med skolen og dens lærere.

Det er forfatterens opfattelse, at de konklusioner og perspektiver, der uddrages af denne undersøgelse om inkluderende undervisning, er dækkende for andre end børn, der er blinde. Formodentlig for alle børn.

Konklusion

Det er almindeligt anerkendt, at blinde børn ofte er truet af social isolation i deres skoleforløb. Mange eksempler og erfaringer kan fremdrages, som det er nævnt i undersøgelsens indledning. Det har derfor været et ønske hos en gruppe af synsmedarbejdere at finde frem til faktorer, der kunne modvirke denne tendens. Til det formål gennemførte denne rapport forfattere en retrospektiv undersøgelse af et vellykket 9-årigt skoleforløb for en blind elev. Hensigten var derigennem at undersøge hvilke forhold, der fremmer den blinde elevs sociale integration i sit klasse miljø. Ved at belyse dette, kan der peges på en "better practice".

Den retrospektive undersøgelse viste, at en række fokuspunkter havde stor betydning for det vellykkede skoleforløb:

Udmøntningen af det pædagogiske grundlag:

- Undervisningsformer, der har fokus på *alle* elevers aktive deltagelse. I dette tilfælde er det indlejret i projektorienteret undervisning.
- Grundig og forudseende planlægning, der sikrer ligeværdig adgang til undervisningen og materialer for den blinde elev.
- Tydelige rammer for undervisningen og med plads til elevernes egne muligheder for at fylde rammerne ud.
- Social og faglig læring ses ikke som adskilte dele.
- Integrerede blindepædagogiske principper.

Lærerens rolle:

- Lærernes engagement og troværdighed, hvorigennem de skaber tryghed og motivation.
- Lærerne åbner mulighed for at fungere som rollemodeller.
- Tydelighed.

Støtteressourcernes anvendelse:

- Anvendelse af støtteressourcer i et relationelt perspektiv.
- Teamlærer- eller tolærerordninger frem for individorienteret støtte.

- Forberedende og efterbehandlende ekstratimer uden for skema.
- Opøve brug af bisidderfunktioner, hvilket skaber et afklaret og ligeværdigt forhold i støttefunktionen.

Designet af kommunikationskulturen:

- Opbygning af anerkendende relationer gennem:
- Strukturerede samtaleformer, hvor aktiv lytning og reflek-sive samtaleprocesser fremmes.
- Indbygning af refleksive metoder i undervisningen, fx ved gruppedannelser.

Det synsfaglige beredskab:

- Efteruddannelsesmuligheder for lærere og elev, samt syns-faglig rådgivning.
- Sikring af hjælpemidlers tilstedeværelse og funktionalitet.
- Sikring af den nødvendige tid til den særlige forberedelse.
- Omvendt integration i klassen af synsfaglige elementer.
- Understøtte udvikling af sociale kompetencer i klassen.

Efterskrift

Flere forskere har peget på en række dilemmaer, som børn med nedsatte funktionsevner møder gennem deres relationer til omverdenen. Tetler (2000) peger på dilemmaet mellem at skulle tage særlige hensyn til den blinde elev og samtidig tilgodese alle elevers behov. Det udmønter sig bl.a. i forholdet mellem støttelærer og faglærer om, hvem der har ansvar for hvad. Magnus Tidemann (2004) finder i sin undersøgelse tilsvarende dilemmaer, herunder dilemmaet om vægtningen af kundskabsmæssige og sociale mål, mens Inger Larsen (2004) peger på de dilemmaer, der ligger hos individet:

- ret til og ønsket om at få lov til at være blind \leftrightarrow ret til og ønsket om at være lige som;
- modstand mod særbehandling $\leftarrow \rightarrow$ ret til compensation;
- ideal om selvstændighed $\leftarrow \rightarrow$ mestring med støtte.

Dilemmaer er karakteriserede ved, at de ikke har en enkel løsning, men at der må foretages prioriterede valg. Denne undersøgelse peger imidlertid på, at det er muligt at forskyde dilemmaernes tyngde, så de får en anden karakter, - ja, endog delvist kan opløses. Det sidstnævnte ser ud til at være tilfældet, når det gælder om at skulle vægte de faglige og sociale mål, idet lærerne i undersøgelsen fremhæver, at de to typer af mål er hinandens forudsætninger.

Klassen har brugt en hel del tid på at arbejde med sociale relationer, og alligevel er det lykkedes for klassen at få et gennemsnit på over 9 ved folkeskolens afgangsprøve. Mettes karakter lå på linie med klassens gennemsnit.

Referencer:

- Allan, Julie (1998): Theorising special education: inside the classroom: A Foucauldian analysis of pupils' discourses. I: Jan Tøssebro & Peder Haug (red.): *Theoretical Perspectives on Special Education*. Høyskoleforlaget, Norge. s. 115-130.
- Andersen, Svend Ellehammer & Holstein, Bjørn (1979). *Blinde i folkeskolen. Første del*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Bae, Berit & Waastad, Jan Erik (1992A): Erkjennelse og anerkjennelse – en introduktion. I: Berit Bae og Jan Erik Waastad (red.): *Erkjennelse og anerkjennelse : Perspektiv på relasjoner*. Oslo, Universitetsforlaget. s. 9-32.
- Bae, Berit (1992B): Relasjon som vågestykke – læring om sig selv og andre. I: Berit Bae & Jan Erik Waastad (red.) *Erkjennelse og anerkjennelse : Perspektiv på relasjoner*. Oslo. Universitetsforlaget. s. 33-60.
- Baltzer, Kirsten (2003): *Vidtgående specialundervisning i den inkluderende skole*. Kognition & Pædagogik. Nr. 50, s. 6–10.
- Bjørkmann, Anne (2003): *Pædagogisk dag om synshandicap og gruppearbejde*. Instituttet for Blinde og Svagsynede.
- Bogdan, Robert & Taylor, Steven J. (1992). The Social Construction of Humanity: Relationships with Severely Disabled People. I: Philip M. Ferguson, Dianne Ferguson & Steven J. Taylor (red.): *Interpreting Disability. A qualitative Reader*. Teachers College Press, Columbia University.
- Christensen, Pia, Heilbrunn, John, Nielsen, Heidi & Rees, Diana (red.) (2002). *Blinde vinkler*. Kroghs forlag, Vejle.
- Davis, Pauline (2003). *Including Children with Visual Impairment in Mainstream Schools. A Practical Guide*. London, David Fulton Publishers.
- Egelund, Niels (2004). Kunsten at kunne rumme børn og unge med særlige behov. I: Jens Andersen (red.). *Den rummelige skole – et fælles ansvar*. Vejle, Kroghs forlag. s. 37-58.
- Granlund, Mats, Almqvist, Lilly, Eriksson, Lena, Björck-Åkesson, Eva & Luttröpp, Almqvist (2003): *Delaktighet - sammanfattning av ett forskningsprojekt*. Västerås: Mälardalens Högskola och FUB:s forskningsstiftelse ala.
- Gustavsson, Anders (1992). Livet i "integrasjonssamfunnet" – en analyse av nærhetens sociale betydning. I: Johans Tveit Sandvin (red.), *Mot normalt? Om-sorgsideologier i forandring*. Oslo, Kommuneforlaget.
- Hansen, Jan Tønnes (1997): Lærerens møde med eleven. I: Kirsten Krogh-Jespersen, Jørgen Kuhlmann & Andreas Striib (red.), *Lærer i tiden*. Aarhus, Klim. s. 47-65.
- Higgins, Nancy & Ballard, Keith (2000). "Like everybody else? What seven New Zealand adults learned about blindness from the education system?" *International Journal of Inclusive Education*, Nr. 2, s. 163-178.

Holst, Jesper (2000). Specialpædagogisk retorik og virkelighed. I: Jesper Holst, Søren Langager & Susan Tetler (red.), *Specialpædagogik i en brydningstid*. Aarhus: Systime.

Højholt, Charlotte (1996): Udvikling gennem deltagelse. I: Charlotte Højholt & Gunnar Witt (red.), *Skolelivets socialpsykolog*, Unge Pædagoger. s. 39-80.

Janson, Ulf (1996). *Skolgården som mötesplats. Samspel mellan elever med och utan synskador*. Stockholm: Pedagogiska Institutionen, Stockholms Universitet.

Langager, Søren (1998): Efter integrationen. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 6.

Larsen, Inger (2004): Annerledeshet og dilemmaer i skolehverdagen. *Synspunkt. Norge*. s. 12-19.

Laursen, Per Fibæk (2004): Rummelig og autentisk. I: Jens Andersen (red.) *Den rummelige skole - et fælles ansvar*. Vejle, Kroghs Forlag. s. 17-36.

Lindqvist, Bengt (1998): *När åsikter bliver handling. En kundskabsöversikt om bemötande av personer med funktionshinder*. Statens offentliga utredningar. Nr. 16, Stockholm.

Nielsen, Heidi & Rees Diana (2002). *Rapport fra seminar om social integration*. Dansk Blindsamfunds Ungdom.

Nielsen, Jørn (2004): En udviklings- og ressourceorienteret indsats som grundlag for inklusion. I: Jens Andersen (red.), *Den rummelige skole - et fælles ansvar*. Kroghs Forlag. s. 203-220.

Oliver, Michael (1996). *Understanding Disability. From Theory to Practice*. London: Macmillan Press.

Ottosen, Mai Heide & Bengtsson, Tea Torbenfeldt (2002). *Et differentieret fællesskab. Om relationer i børnehaver, hvor der er børn med handicap*. København: Socialforskningsinstituttet.

Persson, Bengt (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Liber.

Påske, Valdemar (1979). Blinde elever i almindelige klasser – en oversigt over blindeintegrationens første år. I: Sv. Ellehammer Andersen (red.), *Blinde i folkeskolen. Tredje del: En artikelsamling*. København: Danmarks Lærerhøjskole.

Rodney, Peter (2003). De blindepædagogiske principper i dag. *Synshandicap nr. 2*, s. 4-5.

Skidmore, David (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs. *European Journal of Special Needs Education, no. 1*, s. 33-47.

Solvang, Per (1999). Medikalisering av problem i skolan. *LOCUS, nr.2*, s. 17-29.

Solvang, Per (2000). The Emergence of an Us and Them Discourse in Disability Theory. *Scandinavian Journal of Disability Research, no. 1*, s. 3-20.

Synshandicap (2003). nr. 4. København: Videncenter for synshandicap.

Söder, Mårten (2000). Relativism, konstruktivism och praktisk nytta i handikappp-forskningen. I: Jan Froestad, Per Solvang & Mårten Söder (red.), *Funksjonshemning, politikk og samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Tetler, Susan (2000). *Den inkluderende skole – fra vision til virkelighed*. København: Socialpædagogisk Bibliotek. Gyldendal.

Tetler, Susan (2004): Delagtighed – et specialpædagogisk kernebegreb? I: Ege-lund, Niels (red.) *Specialpædagogisk praksis – indspil og udspil*. Danmarks Pæ-dagogiske Universitet. København. s. 57-68

Tideman, Magnus; Rosenqvist, Jerry; Lansheim, Birgitta; Ranagården, Lisbeth & Jacobsson, Katharina (2004): *Den store utmaningen. Om att se olikhet som re-surs i skolan*. Högskolan i Halmstad & Malmö Högskola.

Trillingsgård, Anegen (2003): Skolens blinde øje. Et casestudie af urolige og ukoncentrerede børn i folkeskolen. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. Nr. 5:503-519.

Undervisningsministeriet (2003). *Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 11*. København: Undervisningsministeriet.

Westmark, Peter (2002): Relationskompetence – et didaktisk perspektiv. *Pæda-gogisk Psykologisk Rådgivning*. Nr.4:332-344.

Westmark, Peter (2004): At samle "gyldne øjeblikke", *Specialpædagogik nr. 1*:8-11.

Åvall-Severinsen, Christina (1994). *Mine kammerater er anderledes – de kan se! Blinde eleveres muligheder*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Referencer til metodebilag:

Colaizzi, P.F, (1978). *Psychological Reascarch as the Phenomenologist views, kap 3*. In Valle R.S. & King, M Exstentives for Psychology. N.Y., University Press 1978.

Hedegaard, Marianne (1990). *Beskrivelse af småbørn*. Aarhus Universitetsforlag.

Kruse, Emil. (1992). *Kvalitative Forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag*. Dansk Psykologisk forlag.

Kvale, Steiner. (1997). *Interview. En introduktion til kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag.

Launsø, Laila & Olaf Rieper (1995). *Forskning om og med mennesker*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

Rogers, Carl R. (1951) Client Centered Therapy. Boston.

Rogers, Carl R. (1983) Freedom to learn for the 80,s. Colombus Ohio.

Bilag

Metoderedegørelse

Forskningstilgang

Den hermeneutiske forståelsesramme¹¹ til dette projekt er valgt, idet formålet er at indkredse og beskrive fælles-træk/handlingsmønstre for to lærere i deres bestræbelser på at inkludere en blind pige i deres klasse.

Da undersøgelsen tager sit udgangspunkt i den forståelsesorienterede videnstilgang med henblik på en forståelse af de ofte komplekse fænomener i et socialt rum, som en folkeskoleklasse er, er der indsamlet så mange informationer som muligt via nedennævnte datakilder:

- Dokumentanalyse af to slags rapporter. Én, der er udarbejdet af den tilknyttede psykolog, og én, der er udarbejdet af klassens lærere.
- Kvalitative interviews med henholdsvis Mette og de to lærere, der har haft hovedansvaret for klassens undervisning. I alt to interviews med hver part. Interviewene er optaget på bånd, og dele af dem er efterfølgende udskrevet.
- Videoanalyse af "Piben rundt" med henblik på dokumentation af klassens kommunikationsformer.
- Observationer i klassen på en ganske almindelig skoledag.

Igennem denne fænomenologiske tilgang er det hensigten at få indblik i forhold om de undervisningsaktiviteter, der har fungeret inkluderende for en blind pige. Styrende forskningsspørgsmål har bl.a. været: Er der lagt vægt på særlige sociale dimensioner? Hvordan har lærerne organiseret sig? Hvilke overvejelser har de gjort sig i forhold til den enkelte elevs personlige udvikling?

¹¹ Rieper og Launsø (1995) beskriver den forståelsesorienterede forskningstilgang som repræsenterende et hermeneutisk vidensideal, hvor der lægges vægt på det fortolkende frem for det årsagsforklarende.

Collaizzi (1978) beskriver den fænomenologiske forskningsmetodes aspekter således:

- Fænomenet beskrives.
- De centrale dele undersøges og klargøres, og der påvises nogle betydningsfulde sammenhænge.
- De måder, hvorved man indsamler viden, undersøges.
- Det undersøges, hvordan fænomenet udformes og dannes.

I undersøgelsen er det tilstræbt at anvende denne fænomenologiske tilgang. Det er således interviewerens, der har udvalgt indhold ud fra den valgte teoriramme: valg mellem flere informanter, udvalg af interviewsekvenser, måden at stille spørgsmål, rækkefølgen af dem, valg af holdepunkter i analysen etc.

Det kvalitative forskningsinterview

Til indsamling af data er valgt det kvalitative interview, der er velegnet ud fra et fænomenologisk perspektiv. Det er kendetegnet ved at være et dybtgående enkeltpersoninterview - og valgt, fordi det giver mulighed for at komme tæt på informanter (Fog 1986).

Kvales (2000) tolkningsniveauer er valgt som indgang til analysen af det empiriske materiale, idet analysen er foretaget ud fra tre fortolkningsniveauer: selvforståelse, common sense og teoretisk tolkning. Kvale beskriver disse tre niveauer ud fra en tolknings- og validitetsvurdering:

1. Selvforståelse: Der arbejdes med at sammensætte, hvad den interviewede selv forstår som meningen med det, han/hun siger.
2. Common sense: Der arbejdes med en tolkningsramme, der går udover, hvad der direkte bliver sagt i tekstmaterialet, men forbliver indenfor en common sense forståelseskontekst.
3. Teoretisk tolkning: Der arbejdes med at inddrage perspektiver, der ligger udover selvforståelses- og common sense-niveauer.

Disse tre tolkningsniveauer anvendes for at præcisere forståelseskonteksten for en tolkning. De er ifølge Kvale (2000) hver-

ken tilfældige, vilkårlige eller subjektive, men er svar på de spørgsmål, der bliver stillet til empirisk materiale. Det er således ikke alene spørgsmålene i interviewsituationen, men også spørgsmålene i analysesituationen, som påvirker svarmulighederne.

Om metoden generelt

Det antages, at undersøgelsen vil beskrive sider af lærernes grundlag for inkluderende undervisning i forhold til en blind pige og samtidig den pågældende piges forhold til lærerne og klassekammeraterne. Både personernes handlinger og deres indbyrdes relationer vil være centrale, og information bringes (som tidligere beskrevet) til veje gennem interview og observation af praksis.

De kvalitative interviews med lærerne og Mette danner mulighed for at beskrive og forstå deres handlinger i praksis og deres refleksioner over disse handlinger. Konkret indebærer det:

- **Selvforståelse:** Beskrivelsen bygger hovedsagelig på informanternes egne udtalelser om sig selv. Den er disponeret og bundet sammen med udtalelser og beskrivende ord, som er taget direkte fra interviewteksten.
- **Common sense:** Beskrivelsen er bygget op, så den fortæller et handlingsforløb, som bliver til en sammenhængende historie. Historien kædes sammen med nogle handlingssekvenser og en rækkefølge, der kan blive synlig for andre.
- **Teoriramme:** Det er det interaktive perspektiv, som fungerer som tolkningsramme, og som erkender, at nogle sider ved udfordringerne i pædagogiske sammenhænge handler om individspecifikke forhold, men at den sociale definition og den sociale konstruktion samtidig udgør de rammer, dette sker inden for - og således er lige så væsentlige at forstå og tage hensyn til, når man skal møde udfordringerne i praksis.

Troværdighed

- **Selvforståelse:** Troværdigheden afgøres af informanterne selv, fremhæver Kvale (2000). Det sker i interviewene, idet informanterne har haft en uge til at læse og kommentere indholdet. Indholdet er fremkommet ved at stille spørgsmål

til deres egne handlinger, holdninger og refleksioner.

- Common sense: Troværdigheden påvises bl.a. ved, om informanternes pædagogiske praksis er genkendelig for andre.
- Teoriramme: Troværdigheden af teorivalget vil afhænge af de forskellige teories indbyrdes konsistens. Med teoriramme menes, at andre skal kunne vurdere undersøgelsens resultat og konklusioner i forhold til det teoretiske afsæt.

Troværdigheden i denne undersøgelse er søgt sikret ved, at:

- Alle informanter har godkendt analyserne af interviewtekster og videoptagelsen;
- Lærerinterviewet bygger på informanternes egen refleksion over praksis og elevinterviewet på elevens egen refleksion over skoleoplevelser;
- Der er foretaget en grundig analyse af materialet og beskrivelse af nogle handlestrategier.
- Analyser af materialet er foretaget i arbejdsgruppen - og kan opfattes som en slags triangulering mellem interviewens, praktikerens og forskerens forståelser.

Teoriramme for interviewformen

Interviewene bygger på en samtaleteknik, udviklet af Carl Rogers (1951), som har været stor inspirationskilde for udviklingen af det kvalitative forskningsinterview. Det er vanskeligt at drage en skarp skillelinie mellem det terapeutiske interview og et forskningsinterview. Begge interviewformer skaber en forandring for parterne, men mens det terapeutiske interview vægter en personlig forandring, vægter forskningsinterviewet en intellektuel forståelse (Kvale, 2000).

I denne beskrivelse er kun inddraget den del af C. Rogers' teori, der handler om egentlig interviewteknik og metode, men selvfølgelig betyder forholdet mellem interviewer og informant også noget i denne undersøgelse. Alle Rogers' teorier er fænomenologisk orienterede. Således mener han, at det er oplevelsen, og det man subjektivt erfarer, der er det første og vigtigste at beskæftige sig med. Dette stemmer overens med, at dét, vi søger at finde hos vore informanter, er deres opfattelse af egen skolelivshistorie.

Metoden betegnes ikke-dirigerende og er meget enkel i sin beskrivelse, men nok vanskeligere at gennemføre i praksis. Interviewerens rolle består væsentligst i at bringe informanten "på gлед" for at finde frem til vedkommendes problemer eller historier. Det sker gennem aktiv lytning, hvilket indebærer, at man i videst mulig udstrækning indskrænker sin rolle til at opmuntre informanten til at turde sætte ord på ved at spørge: Hmm, Ja? Og hvad så? Hvad skete der så? Hvad mener du om det? Fortæl? Det lyder måske meget enkelt og overfladisk, men ikke desto mindre står det helt centralt i Rogers' teori og vedrører betydningen af det ligeværdige møde mellem forsker og informant.

Skolelivsinterviewet

I dette afsnit beskrives dataindsamlingen ud fra Rogers' teoretiske tilgang.

Deltagerne forberedes godt til undersøgelsen. Synskonsulenten har igennem længere tid haft samtaler med både elev og lærere om den forestående undersøgelse samt om dens idé og formål. Ligeledes taler vi sammen om i hvilken udstrækning, det vil komme til at berøre dem selv, for både det dybdegående interview og videooptagelsen kan være konfronterende.

Interviewet af Mette foretages på Synscentralen, og lærernes interview foretages på skolen. Stederne opfattes som neutrale og ikke for private. Det psykiske rum bliver etableret før samtalen, og der arbejdes bevidst på at give rum for den ligeværdige kommunikation, som Rogers beskriver. Interviewguiden er velkendt for interviewerens, men ukendt for deltagerne. Med lærerne fornemmes der forholdsvis hurtigt et ligeværdigt niveau, mens Mette måske er lidt mere nervøs. Hun har ikke samme forudsætninger for at forstå interviewets formål og hensigt, men snakker sig varm, og undervejs i interviewet opnås stor fortrolighed.

De to intervieweguides bygges op som beskrevet hos Kvale (se bilag), men de udvides med formål og hypoteser. Dermed fås fire kategorier, hvori spørgsmål og problemstillinger placeres: interviewspørgsmål, formål, forskerspørgsmål og hypoteser.

Eksempel på interviewguide fra indledningen af lærerinterviewet

Interviewspørgsmål	Formål	Forskerspørgsmål	Hypoteser
Dejligt vi har fået lidt vind. Er det gået godt i dag? Skal vi starte med lidt te?	At skabe tryghed og en fornemmelse af ligeværdighed	Hvordan kan vi skabe en god stemning for det følgende interview?	Grundlag for den inkluderende undervisning er målrettet arbejde med det sociale miljø: personlig udvikling og fagligt arbejde.
Skal vi starte? Nu tænder jeg for båndoptageren: Som jeg har fortalt jer bliver vores samtale optaget på bånd.			Undervisningen tager udgangspunkt i den blinde piges deltagelse i undervisningen..
Nå, men nu stiller jeg jer mange spørgsmål. Det er hensigten, at vi skal have en dialog. Jeg er interesseret i at finde ud af, hvem I er, og hvad I har oplevet i skolen og hvad I tænker om det.			
Jeg vil godt vide lidt om jer selv. Om jeres	Dokumentation af meto-	Find synsvinkler på lærernes målrettede arbejde	Lærerne har afgørende indflydelse på de sociale spil

skoleliv. Nogle oplevelser som I vælger at fortælle. Hvor gammel er du? Hvor længe har du været lærer?	der, organisation og effekt.	med det sociale miljø i klassen.	regler i klassen.
--	------------------------------	----------------------------------	-------------------

"Piben rundt" beskrevet ud fra videooptagelsen

Til dette projekt er der lavet en videooptagelse af en gruppesamtale.. Det er Mettes klasse, der afholder "Piben rundt". Gruppen er placeret i en rundkreds, og klasselæreren A er gruppens leder. Der er tre emner i spil i denne optagelse. Først tales der om en af deltagernes uhensigtsmæssige adfærd i klassen. Dernæst tales der om valg af arbejdsgrupper til 9. kl projektet. Til sidst tales der om en af pigernes problemer med, at hendes forældre netop er blevet skilt.

I denne beskrivelse inddrages kun første del af samtalen, som drejer sig om en af klassens drenge, der er for voldelig imod andre af klassens elever. Dette udklip vælges, fordi det fremstår eksemplarisk for den åbne dialog, klassen altid har formået at skabe.

Mette sidder ved siden af to drenge, og er placeret lige over for gruppelederen, klasselæreren A. Samtalen består af tre runder, hvor hver elev taler efter tur, som man nu sidder i rundkredsen.

Første runde

Klasselæreren indleder med at formulere problemstillingen.

"Det er vigtigt at vi har øjenkontakt. I har forberedt jeg. I elevsamtalerne hørte jeg fra en del af jer – slet ikke alle, at Bo svarede grimt, hvis man sagde ét eller andet til ham. I ved godt, det er ment i sjov, men det har den der grove formulering. Og så har jeg selvfølgelig snakket med Bo og forslået, at vi snakker om det i "Piben rundt". Her vil vi prøve at hjælpe Bo. Hvad kunne du have sagt i stedet for? Hov, der sagde du sådan og

sådan. Og hvordan er det så gået? Det, jeg gerne vil bede jer om at sige noget om, er: Hvordan går det med Bo? Måden at være sammen på? Og er der nogle gode råd at give? Vil du starte selv, eller skal jeg give den videre til Jesper?"

Eleverne svarer nu efter tur.

"Jeg synes det går fremad med Bo. Jeg synes, det går meget pænt. Han slår meget nogle gange, men han slår ikke mig. Jeg synes, det går meget godt, men her i går blev det lidt for vildt. Det er stadig lidt vildt i frikvartererne. Han er flink at være sammen med. En god ven. Nogle gange er han lidt voldelig. Jeg synes også, det går godt. Det er bare irriterende, når han svarer rigtigt igen, når man godt ved, at det er en selv, der har ret. Han slår meget. Der er nogen, det går mere ud over end andre. Det er bare så irriterende, at han piller ved ting. Det er forstyrrende i tysk, og han er lidt for voldelig i tysk. Du slår meget, nogle gange slår du mig. Jeg kan huske i børnehaveklassen, fik vi at vide, at man kunne slå på et træ. Det skulle du måske prøve. Han slår stadig meget og er meget provokerende. Jeg synes ikke, han er blevet bedre til at styre sig, men han snakker ikke så grimt mere. I frikvartererne ligger han stadig og roder rundt nede på gulvet. Jeg kan ikke forstå, at han ikke siger stop, når man siger det til ham. Han slår meget hårdt. Jeg tror ikke, han ved, hvor hårdt han slår."

Bo får ordet til sidst:

"Det vil sige, at jeg skal være mindre højrøstet og snakke pænt. "

I anden samtalerunde opfordrer klasselæreren elever til at komme med gode forslag til Bo i fremtiden.

Eleverne svarer igen efter tur.

"Jeg skal bare sige til ham, at han skal stoppe omgående. Nu er det ikke så meget mig, der bliver slået, men du skal bare stoppe, når der bliver sagt stop. Hvis vi alle sammen kan hjælpe Bo på én eller anden måde. Det er noget med respekt. Nogen har mere respekt, for han slår ikke alle. Han skal bare stoppe, når det gør ondt. Han skal lytte mere til, når man vil have ham til

at stoppe. Han skal stoppe, når man beder om det, ellers kan man jo ikke styre det. Han kan sagtens snakke – både svare stille og roligt. Du skal bare gøre det altid. Ok, jeg gik måske lige over stregen, skal du sige. Tænk over, hvad det egentlig er, du gør. Du skal lade være med at slå. Jeg ved godt, at jeg driller ham, og så er man jo selv ude om det. Når man så ikke vil mere, så skal han bare stoppe lige med det samme, så skal man ikke have et ekstra slag. Jeg tror også, du skal tænke over, hvad du gør, inden du gør det. Ligesom: Tænk, før du taler. Jeg ved ikke, om du kan, men du skal prøve. "

Klasselæreren samler op og konkluderer ud fra børnenes udtalelser, at alle udtrykker, at de gerne vil hjælpe, og alle vil gerne være sammen med Bo, men at slå for sjov skal bare lægges på hylden. Er vi færdige, og så slutter vi vores samtale om Bo, eller er der nogle, der vil kunne med en ekstra kommentar?

I tredje runde svarer eleverne igen efter tur.

"Jeg ved ikke, om vi ikke skulle slutte af med at sige nogle gode ting om Bo. Og der vil jeg godt sige, at Bo er også rigtig god at snakke med, og han deler meget ud, hvis han har noget. Jeg kender ikke ham så godt, men jeg er sikker på, at hvis man lærte ham at kende, er han flink. Han er god at være ven med, og så er han sjov. Han ved noget. En gang i mellem får vi en lektion i en 2 takter. Det er fint nok. Han ved en masse gode ting. Han er en god kammerat. Vi har samme interesser. Vi griner meget. Det virker, som om han er en god kammerat. Han lytter, hvis der er nogle, der har brug for det. Hvis man har lavet en fiasko, kan man få et godt grin hos ham. Han kan godt lide at gøre ting. Han er sjov og god at snakke med. Hvis man vil vide noget om maskiner, skal man bare spørge Bo. Jeg tror også, du er en god ven, og du er sjov."

Bo får den sidste kommentar:

"Jamen, det lyder jo meget godt alt sammen".

Derefter behandles et nyt emne i rundkredsen.

Situationsbeskrivelser set ud fra aktiviteten: Piben rundt

I det følgende illustreres en analyse af den interaktionsbaserede observationsmetode med en udvalgt situationsbeskrivelse med fokus på relationerne imellem gruppedeltagerne.

Der vil blive lagt vægt på, hvad der siges i og om aktiviteten, og hvad der kan tolkes om et særligt fænomen i denne aktivitet, nemlig relationer i det pædagogiske arbejde og anerkendende relationer.

Eksempler på beskrivelse af situationer, hvor den der beskriver styrer minimalt. Videoptagelser danner baggrund for beskrivelserne. Fokus er på dialogens indhold, personrelationerne, deltagelse og anerkendelse.

Deltagere: Voksne: Lærer A og Per, der optager aktiviteten.
Børn: Eleverne i 9.kl.

Situationsbeskrivelse 1, Dato:

1	Lærer A sidder i rundkreds med eleverne fra 9. kl.	Lærer A forventer
2	Sidder på kontorstol, der giver hende mulighed for	ro, opmærksom-
3	at køre fra side til side, så hun kan have front til alle	hed og koncentra-
4	eleverne. Sidder med armene let hvilende i skødet	tion.
5	og holder på "piben". Kigger rundt på eleverne. "Det	
6	er vigtigt, at vi har øjenkontakt nu." Holder en lille	Lærer A tror på, at
7	pause og kigger rundt. " I har forberedt jer, fordi	dette kan lade sig
8	jeg i elevsamtalerne har hørt fra en del af jer – slet	gøre.
9	ikke jer alle, at Bo taler grimt, svarede grimt, hvis	
10	man sagde et eller andet. Jeg ved godt, at meget af	Lærer A anerken-
11	det er ment som sjov...men har den der grove for-	der elevernes for-
12	mulering. Og så har jeg selvfølgelig sagt det til Bo,	udsætninger for at
13	at det var det, der blev sagt. I har nu haft en uge,	kunne drøfte pro-
14	fjorten dage til at gå og hjælpe Bo med at gøre no-	blemer og være
15	get andet. Hvad kunne man ha sagt i stedet for?	med til at foran-
16	Hov, der sagde du sådan og sådan. Hvordan er det	dre.
17	så gået? Det, jeg godt vil bede jer om, at sige noget	Forventer at grup-
18	om er: Bo og hans måde at være sammen med jer	pen selv har taget
19	på, og er der nogle gode råd at give. Vil du starte	hånd om proble-
	selv eller skal jeg give "piben" videre til Jens?	met og forsøgt at
		løse det.