



KAN DU SE UD OVER DIN EGEN NÆSETIP?

LÆRERE KAN HAVE GLÆDE AF AT UDFORSKE DERES EGET PERSPEKTIV PÅ ELEVER MED DIAGNOSER OG ANDRE VANSKELIGHEDER, NÅR DE SKAL ARBEJDE INKLUDERENDE I UNDERVISNINGEN.

© AF JOURNALIST OG KOMMUNIKATIONSRÅDGIVER ELSE MARIE ANDERSEN
TLF. 2883 6747. MAIL: JOURNALIST@ELSEMARIEANDERSEN.COM
LINKEDIN: [HTTPS://DK.LINKEDIN.COM/IN/ELSEMARIEANDERSEN](https://dk.linkedin.com/in/elsemarieandersen)

Kender du den situation, at du føler dig misforstået i en kollegial diskussion, fordi din kollega har sat dig i bås som værende "den følsomme" eller "den intellektuelle"? Du oplever, at din kollega kun hører den del af din argumentation, der passer ind i hendes forhåndsopfattelse af dig?

I den dialogiske kommunikations begrebsverden hedder det selvreferentialitet. I hvert fald forklarer kommunikationsforskerne Jørgen Bloch-Poulsen og Marianne Kristiansen det at være selvreferentielt sådan, at man bogstaveligt talt ikke kan se ud over sin egen næsetip. Uden selv at vide det, oversætter man den andens fremmede perspektiv til sit eget bekendte, dvs. man kommer til at tolke den anden ud fra sig selv.

Du kan ikke fjerne selvreferentialitet, den vil altid være der. Men er du villig til at undersøge din egen faglige og selvreferentielle forforståelse, og kigge på de kategorier du på forhånd lægger ned over andre, så kan du indgå i en helt anden relation til det andet menneske.

Artiklen har en kommunikationsfaglig tilgang til inklusion i folkeskolen, og jeg vil specifikt argumentere for, at læreres selvreferentielle forforståelse af elever med diagnoser har betydning for lærerens kommunikation med de elever, og dermed også for elevernes faglige inklusion, som Rasmus Alenkær definerer som en 'værdifuld og naturlig bidragyder i undervisningen'. (Alenkær 2008)



Artiklen er et sammendrag af et masterspeciale i kommunikation, hvor vi var tre studerende, der undersøgte, hvorvidt læreres dialogiske kompetencer kan være et redskab til inklusion i folkeskolen.

ER DIALOGISK KOMMUNIKATION ET REDSKAB TIL INKLUSION?

Vi var nysgerrige efter at undersøge, om der i lærerens såkaldt dialogiske kommunikation med børn med ADHD kunne være nye perspektiver og redskaber, som andre lærere kan få glæde af at kende og bruge bevidst i arbejdet med at inkludere de 9000 elever, der for få år siden blev visiteret til specialklasser, men som i dag skal inkluderes i den almindelige folkeskoles klasser. Det er konsekvensen af loven om inklusion, der blev indført i folkeskolen i august 2012.

Vi undersøgte blandt andet det perspektiv eller filter, som to lærere ser et ADHD-diagnosticeret barn igennem.

I det følgende vil jeg beskrive nogle af de iagttagelser, vi gjorde i en klasse med 28 børn, hvoraf tre har diagnosen ADHD. Vi observerede to læreres undervisning og måde at forholde sig til en af de tre elever med ADHD. Vi kalder eleven Peter.

Forinden havde vi interviewet de to lærere om deres opfattelse af inklusion, deres opfattelse af Peter og deres undervisning i den klasse, hvor Peter går. Det gav os indsigt i deres forforståelse og forventninger til børn med særlige udfordringer, men også af deres opfattelse af inklusion på den skole, de arbejder.

LÆRERES PERSPEKTIV AFSLØRET

Uden at vi spørger til lærernes forventninger til elever med diagnoser, nævner de to lærere i interviewene begge deres *forventninger* til ele-

ver med diagnoser. Vi vælger derfor at analysere deres forventninger – som en markør, der viser deres perspektiv på disse elever. Det viser sig, at netop deres forventninger illustrerer – eller sladrer om - de to læreres selvreferentialitet. Vi kan direkte observere, hvordan lærernes forskellige forventninger til Peter kommer til udtryk i den måde, de agerer og kommunikerer med Peter. I interviewet nævner den ene lærer, som er matematiklærer, at han har 'høje forventninger' til alle de diagnosticerede elever:

"de børn med diagnoser kan alligevel mere, end man regner med nogle gange. Det gør ikke noget... nu siger jeg, at man sætter høje forventninger. Det er de ikke i forhold til den brede gruppe. Men højere end sådan.. altså prøve, hvor er grænsen for, hvad eleven kan. Det er vigtigt. Nogle gange lykkes det jo faktisk at få de børn med særlige behov med i nogle ting, som man gerne vil, og så kan man sætte nye mål. Det er rigtig vigtigt".

Matematiklæreren er altså først og fremmest optaget af at stille faglige krav og sætte mål til Peters faglige indlæring. Læreren er også optaget af at styrke elevens selvværd og fortæller, at Peter kan mere, end han umiddelbart tror. Matematiklærerens professionelle selv eller selvforståelse som lærer er i høj grad defineret i forhold til, at han vil lære Peter noget. Altså er han især optaget af drengens faglige indlæring – hans faglige inklusion.

Indledningsvis i matematiktimen observerer vi, at læreren introducerer matematikopgaven skriftligt på tavlen. Mundtligt fortæller han, hvilken opgave eleverne skal lave og viser samtidig med figurer i hånden, hvad opgaven går ud på. Derefter lader han eleverne gå i gang.

Peter med ADHD får samme opgave som de andre i 5. klasse, selv om læreren i interviewet har givet udtryk for, at Peter er på 2. klasses niveau.



Matematiklæreren cirkulerer derefter rundt til alle eleverne. Også til Peter, men læreren går ikke påfaldende flere gange hen og hjælper Peter i forhold til de andre elever. Efterfølgende erfarer vi, at Peter får lavet den ene ud af fem opgaver.

LAVE FORVENTNINGER TIL ELEVER

Den anden lærer, dansklæreren, giver i interviewet udtryk for, at hun har meget små forventninger til eleven med ADHD. Hun siger:

"Så mine forventninger – og det har jeg også snakket med Peters forældre om – at forventningerne til ham, de er meget, meget små i forhold til, hvad han skal fagligt, men Peter han skal have det rart i skolen, og så rykker vi os lige så stille."

Dansklæreren har først og fremmest fokus på, at "Peter skal have det rart i skolen", som hun siger. Hun giver udtryk for, at hun ikke ønsker at udstille hans manglende faglige formåen over for de andre elever i timerne.

Derfor forsøger hun at give alle eleverne basisopgaver til at starte med:

"Dem, der har det svært, de kan ikke lave basisopgaverne heller. Men det forsøger jeg altid at starte med, fordi de også skal føle, at de er en del af fællesskabet, og at de skal føle, at jeg kan lave det samme som de andre.. Når de så er kommet i gang, så går jeg lige ned omkring og siger: "Du behøves jo ikke lave mere end – hvis du bare laver den der opgave, så er det fint".. eller hvis jeg kan se det er helt håbløst: "Bare sid og kig lidt på billedet, og hvis du har lyst til at skrive nogle ord omkring, hvad du kan se, så gør du det". Altså sådan ta' alle forventningerne helt væk, og det er de vant til – og så bliver de ikke sådan udstillet på klassen, at de har det svært."

Dansklæreren ønsker altså at fjerne forventningerne til de børn, der har ADHD, så de ikke bliver udstillet i klassen.

I interviewet siger hun også, at hun har små forventninger til Peter, og at hun som udgangspunkt ikke forventer, han kan det samme som de andre.

I interviewet siger hun selv om sin tilgang til Peter:

"Ja, altså som udgangspunkt så tænker jeg faktisk - det kan jo godt lyde lidt forkert. Jeg tænker som udgangspunkt ikke, at Peter kan lave det, vi laver. Fordi han fagligt er så langt bagud faktisk"

Vores observation i klassen viser, at dansklærerens lave forventninger til Peter kommer til udtryk i en ordbogsleg, hvor alle elever får udleveret en ordbog, som de skal bruge til at slå et sjovt ord op og på skift læse højt, hvad der står om det ord, de har fundet.

Vi kan vi iagttage, at dansklæreren vælger at foreslå nogle ord fra ordbogen for Peter, så han kan sige dem højt i klassen. I modsætning til de andre børn får han ikke selv lov at slå ord op i ordbogen.

På den ene side kan dansklærerens måde at forholde sig til Peter i ordbogslegen være udtryk for, at hun kender ham så godt, at hun ved, at han har brug for at blive guidet til at holde styr på de mange ord i ordbogen, altså er hendes måde at forholde sig til Peter udtryk for empati, hvor hun "indlever sig i den andens perspektiv, som om det var ens eget" (Bloch-Poulsen & Kristiansen, 2005).

På den anden side kan hendes måde at forholde sig til Peter være drevet af, at hun ikke vil udstille Peter over for os og over for de andre børn, hvilket er et perspektiv, hun flere gange i interviewet angiver som årsagen til, at hun fjerner forventningerne til ham og de andre børn, der har det fagligt svært, som hun siger:



"Altså sådan ta' alle forventningerne helt væk, og det er de vant til - og så bliver de ikke sådan udstillet på klassen, at de har det svært."

Noget tyder på, at det filter, som dansklæreren ser Peter igennem, enten er præget af hendes empati for ham eller af ønsket om ikke ville udstille ham i ordbogslegen. Ved hun, at han er bange for at fremstå over for de andre elever som dårligere? Eller er det hendes fortolkning? Har hun selv haft en oplevelse med at blive udstillet som den, der ikke kunne finde ud af noget – og er det den, hun lægger ned over Peter? Kan hun være drevet af, at hun ikke ønsker at udstille, at hendes evner som underviser ikke slår til, når det gælder Peter? Er hun drevet af et ubevidst ønske om at inkludere ham socialt - i og med, at hun ikke vil udstille ham over for de andre elever?

Uanset hvad, så kan man spørge sig selv, hvad Peter lærer ved at få ordene af sin dansklærer? Får han empowerment – og mulighed for at udvide sit handle- og tænkerum? Eller bliver han begrænset i sin læring ved, at dansklæreren finder ordene til ham?

NOGET OM ROSENTHALEFFEKTEN

Vi ved fra andre undersøgelser, at lærerens forventninger kan have stor betydning for elevens faglige udbytte. Det viste et eksperiment, som Harvard-professor i psykologi Robert Rosenthal foretog helt tilbage i 1968, hvor han udførte en intelligens-test på en gruppe elever, inden eleverne skulle begynde i en ny klasse med en ny lærer. Hos 20 % af eleverne manipulerede Rosenthal målingerne, så deres testresultater så bedre ud, og lærerne fik at vide, at der var tale om "akademiske sprintere".

Året efter testede han dem igen. Her viste det sig, at de elever, som lærerne havde særligt positive forventninger til, havde en større intellektuel vækst end den anden gruppe.

Rosenthal havde formået at skabe en øget intellektuel vækst hos tilfældigt udvalgte elever ved at manipulere med lærernes forventninger til elevernes præstationer.

FORVENTNINGER OG LÆRING

Spørgsmålet er, hvilke konsekvenser de to læreres henholdsvis lave og høje forventninger får for Peters faglige udbytte? Hvad lærer Peter af at få serveret ordene i ordbogen? Vi ved det ikke med sikkerhed. Og vi kan ikke afgøre hans læringssituation ud fra en enkelt times observation af de to læreres undervisning. Flere ting kan spille ind på den, blandt andet om Peter bedre kan lide matematik end dansk. Men vi kan konstatere, at der er forskel på de to læreres forventninger, og det spiller tilsyneladende ind på deres måde at forholde sig over for Peter i undervisningen, som igen påvirker Peters læringssituation.

Helene Ratners ph.d. om inklusion, "Promises of Reflexivity" og Dansk Clearinghouses rapport fra 2013 "Viden om inklusion" påpeger begge, at dét at udpege elever med ADHD-lignende symptomer har en negativ effekt på elevernes faglige udbytte. Hvorfor mon?

I den dialogisk kommunikative tilgang til et andet menneske (Bloch Poulsen & Kristiansen, 2005, p 12) er et af principperne, at du skal forsøge at lytte og spørge ind til den anden, så du ikke handler på, hvad du tror, den anden mener eller er i stand til at gøre i situationen.

Kunne dansklæreren have gået mere undersøgende til Peter?

Ud fra en dialogisk kommunikativ forståelse skulle hun have spurgt, om han vil prøve at slå ord op i ordbogen i stedet for at lægge sin forforståelse - om at han ikke kan - ned over ham. Men det vil være praktisk umuligt for lærere i en klasse med elever, hvis de skal spørge hver enkelt elev, om de vil gøre det ene eller det andet i læringssituationen.



UNDERSØG ELEVENS PERSPEKTIV

Men kunne det være en ide at interviewe Peter selv og høre, hvordan han oplever undervisningen? Vi gjorde det.

En af de ting han sagde i interviewet var, at hans danskbog i støttetimerne er 'en LORTE-bog'. Han føler sig ikke mødt fagligt, fordi han er tvunget til at farvelægge, selv om han ikke har lyst til at tegne og farve i dansktimen, men hellere vil arbejde med bogstaver. Som han siger: "Så bliver det jo mere billedkunst".

VIDEN OM BARNET BIDRAGER TIL FORFORSTÅElsen

Vi ved fra interviewet, at matematiklæreren jævnligt har enetimer med Peter. Læreren siger selv, at han kan få Peter til at lave det hele, når blot han sidder alene med ham. Rammen for Peters læringssituation er tilsyneladende afgørende - ikke kun for Peters læring, men også for matematiklærerens forforståelse af drengen, for matematiklæreren nævner i interviewet, at "han (Peter) kan mere, end han selv tror".

Spørgsmålet er, om enetimer kan bidrage til at ændre læreres forforståelse af et barn? Den giver i hvert fald større mulighed for at være mere undersøgende, udforskende og spørgende, hvis læreren vil udfordre sin egen forforståelse af elever med diagnoser.

I interviewet med Peter spurgte vi ham i øvrigt, hvordan han helst ville undervises. Svaret var: Alene. For så bliver han mindre forstyrret af de andre elever og kan derfor bedre holde fokus.

PRØV AT UDFORSKE DIN EGEN FORFORSTÅELSE

Vi gør os ingen illusion om, at vores masterspeciale har fundet *vejen* til inklusion i folkeskolen. Men vi mener at kunne sandsynliggøre, at lærerens forforståelse har en betydning for elevens læringssituation.

Vores speciale peger på, at skolen kan styrke lærernes inklusionsværktøjskasse ved at skabe nogle diskussionsfora, tilbyde supervision eller etablere andre rammer, der kan bidrage til at udvikle lærernes perspektivrefleksion, forstået som det at "stille spørgsmålstejn ved ens eget og den andens perspektiv" (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2005, s. 17), fordi det "at kunne skabe perspektivskifte og perspektivrefleksion er en dialogisk kompetence, som kan være meget gunstig for kontakten i hjælpesamtaler og dermed for at kunne hjælpe på den andens præmisser" (Alrø & Kristiansen, 2006, s. 227). I givet fald er det en opgave for skolens ledelse at skabe mulighed for, at lærerne kan blive reflekterende praktikere.

UDFORSK DIN TILGANG TIL ELEVER

Nogle skoler inviterer faglærere fra specialskoler eller heldagsskoler til at undervise sammen (co-teaching) med folkeskolelærere for at videndele didaktiske undervisningsmetoder og viden om børn med diagnoser eller andre vanskeligheder.

Coordinated Management of Meaning er en brugbar kommunikationsmodel til at finde fælles opfattelse og sprog om inklusionsopgaven i et co-teaching-forløb.

Helt konkret kan lærere, to-og-to i teamet eller lærer-og-speciallærer, udforske egen forforståelse - og dermed øve sig i at blive refleksive praktikere - ved at udforske hinandens ofte ubevidste forståelse og dermed tilgang til eleven.

SÅDAN GØR DU

Tænk på en konkret episode, hvor du havde en udfordring med en eller flere elever i din klasse. Prøv at udforske hinandens forforståelse to og to, hvor I skiftes til at spørge hinanden og svare ærligt på spørgsmålene:



- Hvilke forventninger har du til elevens faglige formåen?
- Hvad forstår du ved inklusion?
- Hvilken form for inklusion er du optaget af i din undervisning og tilgang til eleven? Har du primært fokus på, at eleven bliver socialt eller fagligt inkluderet? Kom med eksempler på det ene og det andet.
- Hvilken relation har du til den elev, der har en diagnose eller som er særligt sårbar?

Prøv at sætte en metafor (et sprogligt billede) på din relation til eleven?

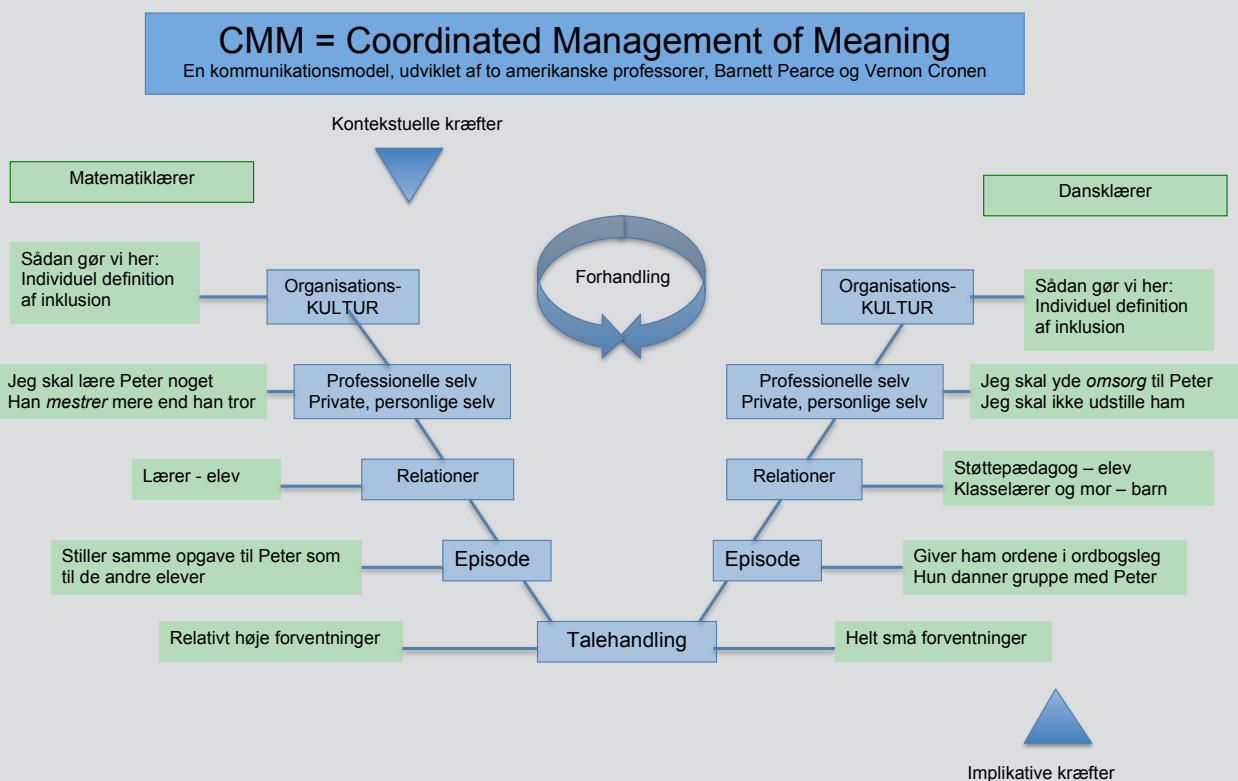
Det kan fx være mor-rolle, far-rolle, trækhest, forsker, lærer, støttepædagog. Tænk over det, hvordan opfatter du din relation til eleven? Og hvordan påvirker det din måde at forholde dig til eleven.

KORT OM COORDINATED MANAGEMENT OF MEANING

CMM-modellen er en kommunikationsmodel, udviklet af to amerikanske forskere Barnett Pearce og Vernon Cronen.

Modellen giver en ramme til at forstå, hvordan vi som mennesker skaber, koordinerer og administrerer betydningen af det, der bliver kommunikeret mellem fx to mennesker.

CMM leverer således et begrebssæt til at forstå sig selv og situationen ud flere forskellige niveauer. Samtidig kan modellen bidrage til at koordinere en fælles forståelse og skabe flere handlemuligheder sammen.



Dansk- og matematiklærerens ubevidste forforståelse ser forskellige ud i vores analyse, som det fremgår af illustrationen, hvor de to læreres meningsforståelse er illustreret ud fra Coordinated Management of Meanings kommunikationsmodel.

Det kan være en god øvelse for lærere to-og-to, og for lærer og speciallærer, der skal samarbejde, at udforske egen forforståelse for at få et fælles udgangspunkt at forstå inklusionsopgaven ud fra.



INGEN MIRAKELKUR

Helene Ratner er i sin ph.d. kritisk over for refleksion som mirakelkur, hvis det alene er op til lærerne at reflektere over, hvordan inklusion skal lykkes. Hun har en vigtig pointe der. Refleksion skal ikke stå alene, og den risikerer at individualisere inklusionens udfordringer med inklusion til at blive lærernes eget problem.

I vores speciale dokumenterer vi, at der er mange elementer, der spiller ind på læreres muligheder for at udøve inklusion, fx er det at have to lærere i klassen afgørende for at have alle med i undervisningen, påpeger de to lærere. Men skolen har ikke råd til to lærere i alle klasser.

PRØV AT SKIFTE PERSPEKTIV

Som lærer kan det være svært at ændre skolens økonomi eller skolelederens prioritering af lærerressourcer. Som matematiklæreren siger i interviewet, så kan han kun ændre sin egen tilgang til elever. Hvis han opdager, at en tilgang ikke virker, prøver han at ændre den og altså skifte sit perspektiv på eleven.

Vores speciale giver anledning til at tro, at det kan være givtigt for lærere at arbejde med perspektivskifte som en af flere redskaber i inklusion. Altså at udforske deres egen forforståelse af elever – måske især dem med diagnoser og særlig sårbarhed.

FRA REFLEKTERENDE TIL REFLEKSIV

Hvis man benytter perspektivskifte er man ifølge professor Kenneth Mølbjerg Jørgensen en *reflekterende praktiker*. Han anbefaler, at man går skridtet videre og bliver en *refleksiv praktiker*. Det vil sige, at man ikke kun stiller spørgsmål ved sit eget perspektiv på andre mennesker, men også ved den grundlæggende begrebsramme, man kan forstå organisationens problemer ud fra.

Han medgiver, at det kan være svært at stille grundlæggende spørgsmålstejn ved eksisterende begreber og modeller for at få en anden opfattelse af, hvad organisationen er, og hvad den er til for.

FÆLLES MÅLSÆTNING

I specialet peger vi på, at der kan være behov for, at ledelsen på Peters skole iværksætter en refleksiv proces, hvor lærerne får mulighed for at stille grundlæggende spørgsmål ved – og diskutere – inklusionsopgaven, diagnoser og målet med inklusionen for på den måde at få et *fælles værdigrundlag og en målsætning at arbejde ud fra*.

Samme pointe påpeger Dansk Clearinghouse i sin rapport, hvor der står: *"Det har vist sig væsentligt, at skoler, der ønsker at udvikle sig i en inkluderende retning, har en fælles forståelse af, hvad målsætningen for skolens praksis er"*.

I interviewet med lærerne oplevede vi fx, at ingen af dem helt kunne svare på, hvad inklusion egentlig står for. Matematiklæreren fortalte, at han forud for interviewet var hos ledelsen for at spørge: *"altså det her inklusion, hvad er det egentlig, vi gør"?*

Vi ser altså et behov for, at lærerne får mulighed for at drøfte grundlæggende begreber som *inklusion, diagnoser og egen forforståelse af eleverne*, som tilsyneladende giver anledning til nogle af de dilemmaer, de står i, når de skal inkludere børn med indlæringsvanskeligheder.



Litteraturhenvielse

ALENKÆR RASMUS (2008)

Den inkluderende skole i praksis.

Frydenlund, København, side 21-47, 132 og 181-198

KRISTIANSEN, MARIANNE OG BLOCH-POULSEN, JØRGEN,

Dialog og dialogiske kompetencer – en ny form for magt? (2005).

I: Alrø, M. (red.) Dialog og magt i organisationer, Aalborg Universitetsforlag, side 1-25.

ROSENTHAL, ROBERT & JACOBSON, LENORE (1992).

Pygmalion in the classroom – Teacher Expectation and Pupils Intellectual Development.

Irvington Publishers, side 47-67.

JØRGENSEN, KENNETH MØLBJERG (2007).

Forandringsledelse igennem kommunikation.

Ledelse og Filosofi, nr. 2.

Published by Danish Center for Philosophy and Science Studies, Aalborg University, side 58-65.

ELSE MARIE ANDERSEN ET AL. (2013)

Inklusion i folkeskolen – Kan lærernes dialogiske kompetencer være et redskab til inklusion?

Roskilde Universitet, Masterafhandling, MPK.

VIDEN OM INKLUSION (2013).

Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning.

Institut for Uddannelse og Pædagogik,

Aarhus Universitet, København.

KRISTENSEN, VIBEKE (2011).

Inklusion – fra individ til fællesskab og helhed.

En Inklusionsproces i Folkeskolen – der teoretisk forstyrrer individets tilpasning til fællesskabet – og i praksis en måde at skabe deltagelse for "et barn i læringsvanskeligheder".

EVA. Danmarks Evalueringsinstitut.

INDSATSER FOR INKLUSION I FOLKESKOLEN (2011).

Danmarks Evalueringsinstitut.

LOV OM INKLUSION, L103 FRA MAJ 2012

RATNER HELENE (2012).

Ph.d.-afhandling: Promises of reflexivity.

Managing and researching inklusive schools.

Copenhagen Business School, s. 379-384.

SLØK, K. ET AL. (2011):

Hvad skal barnet hedde? Rapport om ledelse af inklusion.

Institut for Ledelse, Politik og Filosofi,

Copenhagen Business School,

Professionshøjskolen, UCC.