

I varmelampe-pædagogikkens skær - hjulpet i stå!

Overskriften på denne artikel er udsprunget af et interview med en lærer på en specialskole¹. Hun udtrykte, at specialskolerne var at sammenligne med de varmelamper, som sårbare pattegrise kom under for at få ekstra hjælp til at klare sig. Indstillingen er sympatisk, forståelig og meningsfuld, men samtidig problematisk. 'Varmelampepædagogikken' trives alt for godt på mange danske institutioner. I en blanding af misforstået anerkendelse og selvbestemmelse og en 'skærmende' indstilling til mennesker med handicap – som har udgangspunkt i en lang række positive indstillinger til disse mennesker – ender man alt for ofte med at gøre dem afhængige, hjælpeløse og umyndige.

Hvem lærer børn at bede om hjælp?

Jeg spurgte på et tidspunkt en dreng på specialskole, hvad han skulle gøre, når der var noget han ikke kunne finde ud af. Hans svar kom prompte: "Så skal jeg be' om en pause". Stor var min forundring. Var det hans forestilling af, hvad man havde brug for, når man stødte på forhindringer? Jeg havde forestillet mig, at han ville have svaret, at så skulle han bede om hjælp. Hvor kom denne forestilling fra? Var det ham selv, der var nået til denne erkendelse, eller var det noget, han havde lært gennem lærernes og pædagogernes måde at forholde sig til ham på? Som mangeårig lektor i pædagogik på den pædagogiske professionsuddannelse har jeg været på utallige institutionsbesøg og kender udmærket til den forståelse, der ligger bag at drenge, der har svært ved at sidde stille og koncentrere sig om noget de ikke selv har valgt, har besvær med at holde sig i ro. Løsningen har derfor mange gange været at sende dem ud på en løbetur rundt om skolen, så de kunne komme af med noget af deres 'overskudskrudt'. Men kan børn med udviklingsforstyrrelser, indlæringsproblemer og funktionsnedsættelser i specialinstitutioner forstås på samme måde som nogle, der har brug for at komme af med 'krudtet' – eller bør de snarere forstås som nogle, der har brug for særlig tilrettelagt hjælp for at udvikle de kognitive færdigheder som behøves, når man skal fastslå, at man har et problem og regne ud hvordan man kommer frem til dets løsning?

¹ Fra Dokumentarudsendelsen 'En dreng med diagnoser'. Programmet er produceret af Pedersen & Co. Aps.

[http://www.dr.dk/DR2/Danskernes+akademi/Paedagogik Psykologi/Silas en dreng med diagnoser.htm](http://www.dr.dk/DR2/Danskernes+akademi/Paedagogik+Psykologi/Silas+en+dreng+med+diagnoser.htm)

Det pædagogiske arbejde med mennesker med funktionsnedsættelser er et krydsfelt mellem mange forskellige forståelser af hvad arbejdet går ud på. Tine Basse Fisker (Fisker, 2010) har gennem sine resultater fra sit Ph.D.-studium fastslået, at børn med autisme besidder et udviklingspotentiale for sociale kompetencer, men at pædagogerne som oftest overser disse muligheder. Fisker hævder, at pædagogikken i specialinstitutionerne overvejende er optaget af at skærme børnene, såvel fysisk som psykisk. I samtlige de observationer, der blev foretaget i forskningsprojektet, står denne måde at forholde sig til børnene på hindrende i vejen for børnenes mulighed for at udvikle sociale kompetencer. Fisker hævder, at der blandt specialpædagoger er den opfattelse, at udviklingspotentialet hos børn med diagnoser anses for fastlagt på forhånd. Det ser ud til, at der hersker den opfattelse, at deres øverste grænse for udvikling gennem træning kan nås tidligere, men ikke overskrides. (Fisker, 2010: 480). Fiskers forskning koncentrerer sig om børn med autisme og særligt de professionelles manglende tro på deres sociale udviklingspotentiale. Det er min opfattelse, at det ikke kun drejer sig om børn med autisme, men om alle børn med et konglomerat af opmærksomhedsforstyrrelser, udviklingsforstyrrelser og indlæringsproblemer. Og at det heller ikke 'kun' drejer sig om, at fagfolk har en manglende tro på det sociale udviklingspotentiale, men i endnu højere grad på disse gruppers kognitive udviklingspotentiale.

Konsekvensen af manglende tro på udvikling

To gennemgående tendenser går igennem den pædagogik, der udøves i specialinstitutioner. For det første er der i Danmark en overvejende TEACCH-inspireret² pædagogik, som i den danske udgave i udstrakt grad lægger vægt på skræmning. Små enheder, stimuli-fattigt miljø, fysisk afskærmning af arbejdsborde, gentagelser, forudsigelighed og visuelle skemaer, der tydeligt viser, hvor man er henne i dagens gøremål, er den måde som overordentlig mange institutioner er indrettet på. I dansk pædagogisk sammenhæng er der endvidere en udbredt tro på, at anerkendelse er den mest optimale måde, som pædagoger kan forholde sig til børn på. Anerkendelse kobler sig til åbenhed, gensidighed, tolerance, forståelse, empati, trivsel og balance. Det er ikke noget, vi kan få for meget af, kun noget der altid kunne være mere af. I

² TEACCH står for "Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children". Det er en pædagogisk praksis, der bruges til specialundervisning af børn og unge med autisme i skolealderen.

arbejdet med mennesker med udviklingsforstyrrelser bliver den anerkendende pædagogik for ofte til en anerkendelse af fejl og mangler fremfor anerkendelse af de bagvedliggende grænseløse muligheder. Den israelsk/rumænske kognitive psykolog og senere professor Reuven Feuerstein, der i mere end 60 år har beskæftiget sig med mennesker med funktionsnedsættelser, har skrevet en bog med titlen "If you love me, don't accept me as I am". Som titlen slår fast, er det ikke den måde den enkeltes handicap fremtræder på, der bør være i fokus, men de bagvedliggende – måske skjulte – potentialer, som man gerne vil anerkendes på. I arbejdet med voksne udviklingshæmmede er det min opfattelse, at selvbestemmelsesbegrebet ofte stiller sig forhindrende i vejen for pædagogernes insisterende arbejde og tro på bagvedliggende potentialer. Når man ikke tror på udvikling, tilvejebringer man selvfølgelig heller ikke udviklende læringsoplevelser, og således kan man blive bekræftet i troen på at læring og udvikling ikke er mulig. Når man forsøger at skærme nogen mod nederlag, er det selvfølgelig ud fra en betragtning om, at nederlag er skadelig for udviklingen, går ud over selvværdet, medfører mismod og manglende tro på egne evner. Men skærmmingen har den utilsigtede bagside, at den samtidig forhindrer barnet/brugeren i livtag med netop de udfordringer som almindelige børn/mennesker udvikler sig af.

Hvorfra stammer vores forståelse af den skærmende pædagogik?

Meget pædagogisk forståelse har sine rødder tilbage i den bevægelse, som blev skabt på baggrund af den schweiziske psykolog Jean Piagets kognitive teori, der var banebrydende i forhold til at påvise, hvorledes børns tænkning er radikalt anderledes end voksnes. Piaget og hans kollegaer fokuserede deres forskning på børns udvikling af intellektuelle færdigheder og kapaciteter. Piaget skelnede ikke mellem læring og tænkning. Han mente, at de kognitive operationer havde to kilder, nemlig neurologisk modenhed og adkomsten til stimuli, der er tilgængelig for organismen på det rette tidspunkt for overgangen fra ét udviklingsniveau til et andet. Piaget hævdede, at børns tænkning udviklede sig langs en række aldersdefinerede stadier, der er karakteriseret ved en trinvis øget evne til abstrakt tænkning. For Piaget er forudsætningen for at gennemleve disse stadier, at barnet aktivt og frit kan undersøge og handle i verden. Hvis barnet blot har adgang til et tilpas stimulerende niveau, så vil dets kognitive udvikling finde sted som resultat af en undersøgelse af, hvorledes verden hænger sammen og barnets kognitive udvikling vil forløbe fra trin til trin.

Når det drejer sig om mennesker med udviklingshæmning medfører et udgangspunkt i Piagets opfattelse, at der bliver fokus på de kognitive begrænsninger, som hjerneskader og kognitive dysfunktioner er årsag til. Denne forståelse af, at man 'af sig selv' udvikler sine kognitive færdigheder bliver bakket op fra en anden og nok så indflydelsesrig del af videnskaben, nemlig intelligensforskningen. Ifølge denne forskning er intelligens biologisk, arvelig og en egenskab i hjernen. Den enkeltes individuelle intelligens sætter de overordnede rammer for, hvad man kan kognitivt. Man er udstyret med den intelligens, man nu engang har fra fødslen, og så gælder det om at træne sine færdigheder for at få det bedste ud af det lidt eller meget man nu engang er udstyret med. Al standardiseret psykometrisk testning af kognitive evner bygger på denne opfattelse, og efter min mening bliver også meget pædagogisk arbejde bygget på disse forståelser. Dette medfører, at man ikke har forventninger til kognitiv udvikling, hvorfor der ikke tilvejebringes muligheder for at udvikle den hos de børn, unge og voksne brugere, som er afhængige af at udviklingsbetingelserne skabes af de voksne der omgiver dem i det daglige. Således bliver en selvopfyldende profeti skabt. Et fantastisk (og skræmmende) eksempel på dette har jeg fra den danske barndomsforsker Kim Rasmussen, som i forbindelse med sin bog (*Udviklingshæmmede) børns hverdagsliv* (2008) holdt en række foredrag. I disse foredrag viste han fotos fra sin dokumentation af ugers intensivt ophold i hvert af fire børn med Downs syndroms liv. Et af disse fotos viser en håndskreven meddelelse fra en 16-årig dreng, der i forbindelse med, at han blev vred på sin mor, skred ind på sit værelse og efterfølgende præsenterede hende for et stykke papir, hvorpå han havde skrevet: "*Jeg vil ikke bo samme med dig meer*". Stor var morens overraskelse og glæde, da hun erfarede at hendes søn kunne skrive, da han aldrig havde vist tegn på dette før. Hun kontaktede skolen og udtrykte sin glæde og sin forundring over, at hun ikke var blevet informeret om dette før. Jeg husker stadig chokket, da Kim Rasmussen fortalte at skolens reaktion var: "Din søn kan ikke læse og skrive" og efter en kunstpause tilføjede: "... og han kommer aldrig til det". Således skabes selvopfyldende profetier. Moren fortalte efterfølgende at hun kunne huske hvorledes hendes søn udviste stor opmærksomhed, da hans mindre søster baksede med at lære at stave. Han havde simpelthen lært sig selv at skrive. Siden har jeg samlet på denne type af historier og har nu en (sørgelig) perlerække af eksempler på, at udviklingshæmmede med mange fysiologiske, neurologiske og sansemæssige udfordringer fungerer på et langt højere plan end de professionelle tillægger

dem. Og jeg opfordrer nu og da studerende i praktik på at gå på opdagelse efter uopdagede evner hos brugerne.

Kognitiv udvikling skabes i samspil med andre

Modsat Piagets synspunkt om iboende, biologisk og af-sig-selv udviklende kognitive operationer står den russiske psykolog Lev Vygotsky, som var den første der pegede på, at spædbarnet er socialt, før det er et enkeltindivid, og at det er i det sociale samspil at den personlige identitet dannes. Vygotsky forstår ikke psykologisk udvikling som primært styret af indre processer, men ser omvendt barnet som indlejret i et socialt samspil fra begyndelsen af tilværelsen, og at det er i dette sociale samspil, at det individuelle opstår gennem generalisering og gradvis internalisering. Udviklingsmæssige ændringer hænger i denne forståelse sammen med samvær, samspil og kommunikation og ikke som følge af bagvedliggende hjerneorganiserede processer. Det er den sociale interaktion, der skaber og udvikler de neurale strukturer og synaptiske forbindelser, ikke omvendt. Piagets forståelse af og redegørelse for barnets tidlige udvikling er næsten tømt for andre mennesker. Vygotskys forståelse af barnets kognitive udvikling baserer sig ikke på medfødte egenskaber, men som resultat af en kulturel formidling. Centralt i Vygotskys tænkning står også, at læring er en forudsætning for udvikling – ikke omvendt.

Frustration er en nødvendig ingrediens i et menneskes liv

Reuven Feuerstein (Damon & Røgilds (2013), Røgilds (2011)) arbejdede i en årrække som Piagets assistent, men distancerede sig afgørende fra flere af hans synspunkter. Feuerstein har brugt sit liv på at undersøge, hvorledes mennesker, der af den ene eller anden grund har svært ved at lære, mangler nogle kognitive forudsætninger for læring. Feuerstein hævder, at man via træning kan løfte sit kognitive niveau – og dette endda temmelig dramatisk. Den menneskelige evne til at tænke og til at lære, hævder Feuerstein, er en tilbøjelighed i organismen til at modificere sig selv, når den konfronteres med nødvendigheden heraf for bedre at kunne tilpasse sig ændrede og nye komplekse situationer. Feuerstein hævder, at selve den kognitive struktur er modificerbar. Modificerbarhed refererer til den enkeltes potentiale til at tilpasse sig til ændrede ydre omstændigheder som resultat af et behov. Sidste del af sætningen er væsentlig – som resultat af et behov. Det meste udvikling sker på baggrund af uopfyldte behov, som opleves som opnåelige. Måske ikke lige med det samme og

bestemt ikke uden hjælp. Men selve det uopfyldte behov og den derved forbundne frustration og ikke uvæsentligt, troen på at det er muligt, er nødvendige ingredienser i udviklingen. Og hjælpen er *ikke*, at den voksne opfylder behovene, men tværtimod afstår fra at 'tage over' og i stedet hjælper personen med at erhverve sig de kompetencer og færdigheder, der kræves for at få opfyldt sine behov. Feuerstein hævder, at arbejdet med kognitiv udvikling hos personer med nedsatte kognitive funktioner starter med: "You need to create a need". Først må man starte med at skabe et ægte behov. Dernæst at indstille sig på at ville gøre alt hvad, der kræves for at hjælpe den pågældende med at opnå sit mål *uden* at gøre det for vedkommende. Frustrationen kan således ses som udtryk for længslen efter at få opfyldt et behov, og bør udnyttes pædagogisk til arbejde med hvorledes behovene opfyldes.

Er det på tide med en 'det-kan-nytte' 2.0?

Synet på barnets udvikling blandt professionelle er ofte præget af en essentialistisk tilgang, der betyder, at den enkelte bliver forstået som havende en stærkt nedsat evne til at udvikle færdigheder og kompetencer. Dette har den konsekvens, at udviklende aktiviteter ikke tilbydes. Jeg er ikke i tvivl om, at det gøres i bedste hensigt, for at undgå nederlag, konflikter og forsøge at dirigere udenom udfordringer og situationer, der kan medføre negative erfaringer. Denne tilgang betyder dog også, at potentielt udviklende aktiviteter fravælges for at beskytte barnet/brugeren. Et eksempel på dette er den udbredte brug af kørselsordninger indenfor dette område. Da specialinstitutioner ofte ligger langt fra enkeltelevers eller voksnes bolig, er der de fleste steder tilknyttet en taxaordning. Jeg er ikke i tvivl om, at denne ordning for nogle børn eller brugere er en forudsætning for, at de overhovedet kommer i skole eller dagtilbud. Men grundlæggende fratager man disse mennesker muligheden for at udvikle den stolthed, følelse af kompetence, selvforvaltning, udvikling af færdigheder og progression fra tilskuer til deltager. Alt dette bør være elementer, der kan etableres, støttes op om og bygges videre på i en pædagogisk sammenhæng. Men det ser det ikke umiddelbart ud som om, at institutioner ser dette som væsentligt.

Der mangler en 'det-kan-nytte' pædagogisk revolution indenfor den specialpædagogiske verden. Nok har mange brug for livskvalitet, selvbestemmelse og hjælp, men de har også brug for at nærpersonerne hjælper dem med at få adgang til den mangfoldighed af socialt skabte og kulturelt medierede højere kognitive funktioner, som kun

gøres tilgængelige, hvis behov ikke blot opfyldes. Frustrationer skal ikke blot undgås og nederlag forhindres.

I en stor undersøgelse (Sheldon et al., 2001) bad man store grupper af almindelige amerikanske og koreanske mennesker om at skrive om de situationer i deres eget liv, som de fandt "mest tilfredsstillende". Derefter analyserede man de mange beskrivelser og nåede frem til, at de især handlede om ti forskellige former for psykologisk behovstilfredsstillelse svarende til hver af de følgende ti psykologiske behov. De første fire punkter så således ud:

- Behovet for selvtilfredshed, altså trangen til at gøre noget eller opleve noget, der skaber tilfredshed – eller ligefrem stolthed – over én selv.
- Kontaktbehovet, altså behovet for at opleve dyb, varm og fortrolig kontakt med en eller flere andre personer. Man kan også omvendt tale om et behov for at undgå ensomhed.
- Behovet for selvstændighed, altså trangen til at opleve, at man selv kan styre sin tilværelse på mange forskellige områder. Man kan også sige, at vi har et behov for at undgå at opleve, at vi bliver styret eller kontrolleret af andre.
- Kompetencebehovet betegner et behov for at føle sig kompetent, altså i stand til at udføre det arbejde og løse de opgaver, man har sat sig for. Man kan også tale om et behov for dygtiggørelse eller for "mestring".

Man kunne sammenfatte disse behov som den enkeltes trang til at myndiggøre sig selv. Myndiggørelse er i denne forstand trangen til at beherske de kognitive processer, der sætter individet i stand til at få adgang til repertoiret af menneskeligt frembragte mentale operationer. Ikke alle kan opnå dette til fulde, men alle kan forbedre deres præstationer, det kræver dog, at der er nærpå personer, der tilrettelægger de udviklende læreprocesser og ikke kun tænker på ydre strukturerende rammer, men i højere grad på udviklingen af indre kognitive processer.

Mange pædagoger og lærere er rundet af den udviklingspsykologiske forståelse, der forstår forældre og professionelle som nogen der nok tilvejebringer læringsmuligheder, men grundlæggende er passive når det kommer til at gribe faciliterende ind i selve udviklingsprocessen. Der eksisterer altså ikke en grundlæggende forståelse i det pædagogiske felt, der forestiller sig selv som aktiv-modificerende agent i dirigering/orkesteringen og udformningen af barnets kognitive udvikling. Dette betyder, at der er fokus på, hvad man

kunne kalde en skærmende pædagogik (Fisker, 2010)ⁱ fremfor en indgribende pædagogik. I de tilfælde, hvor et barn har læringspotentialer, som det ikke selv kan udvikle, men har brug for en aktiv-modificerende indgriben i sin kognitive udvikling, overlades disse børn alt for ofte til deres kognitive begrænsninger. Og altså i sidste ende til at være ansvarlige for deres egen udvikling.

Litteraturliste:

Damon, G & Røgilds, L (red). (2013) Dynamisk Assessment som psykologisk-pædagogisk redskab, dansk Psykologisk Forlag

Fisker, T. B. (2010) Socialt udviklingspotentiale hos børn med autisme? Psyke & Logos, 2010, 31, 461-484.

Rasmussen, Kim (2008) (udviklingshæmmede) børns hverdagsliv, KLIM

Røgilds, Lars (2011) Myndiggørelse og medieret læring i Myndiggørelse i den professionelle praksis (red) Espen Jerlang, Hans Reitzels Forlag

Røgilds, Lars (2013) Hvorfor er det ikke interessant, at min søn kan køre gaffeltruck? I Pædagogisk psykologisk tidsskrift 50/06-2013

Sheldon, K.M., Elliot, A.J., Kim, Y., & Kasser, T. (2001). What Is Satisfying About Satisfying Events? Testing 10 Candidate Psychological Needs. Journal of Personality and Social Psychology, 80 (2), 325-339.

Vygotsky, Lev (1971/1974): Tænkning og Sprog (bind 1 & 2). København: Hans Reitzels Forlag