

Specialpædagogik, historisk og aktuelt

oplæg til diskussion af det specialpædagogiske i vores udspil til fagplaner

Af Ane Qvortrup, professor i almen didaktik på Syddansk Universitet

Bidraget indgår i en kommende publikation om inklusion i danske skoler 40 år efter Salamanca-deklarationen fra 1984 i Paideia 2024.

Specialpædagogikken er den del af pædagogikken, som gør sig overvejelser over, hvordan differentiering af elever med forskellige forudsætninger og adfærdsmønstre bør finde sted, og hvilken undervisning elever med forskellige karakteristika bør tilbydes (Hedegaard-Sørensen & Hamre, 2024). I den forstand indebærer specialpædagogisk arbejde, at der sættes skel mellem normalitet og afvigelse (ibid.).

Specialpædagogiske overvejelser startede både nationalt og internationalt allerede ifm. oplysningstiden (1700-1789) og dens ideal om nyttiggørelse af alle borgeres ressourcer (Korsgaard, Kristensen & Jensen, 2017; Froestad, 1995). Mange elever var i denne periode del af det almindelige skolesystem, men henimod slutningen af århundredet blev denne organisering genstand for større og større offentlig pædagogisk opmærksomhed (Larsen, Nørr & Sonne, 2013). I 1900 blev den første hjælpeklasse indført, og i 1913 blev en hjælpeskole grundlagt i København (ibid.). Muligheden for det, vi i dag vil betegne som specialpædagogisk undervisning, var forankret i den velfærdsstatslige tænkning og denne tænknings grundlæggende princip om, at sociale ydelser skal tildeles efter trang, som det senere blev tydeligt i socialreformen fra 1933 (Qvortrup & Qvortrup, 2015). Således fremgik det af Den Store Skolekommissions betænkning fra 1923, at de børn, der ikke havde noget virkeligt udbytte af den almindelige undervisning eller virkede så hæmmende på undervisningen, at det var uforsvarligt at beholde dem i klassen, skulle overføres til andre tilbud end normalskolen (ibid.). Hvis de fik en undervisning, der var tilpasset deres standpunkt og "særlige ejendommeligheder", som der står, ville de kunne nå en "udvikling, som ellers ikke var tænkelig" (Gjerløff, et al., 2014: 246). I løbet af 1930'erne og 1940 oprettedes flere og flere skolepsykologiske kontorer (Gjerløff, et al., 2014: 257-272), med socialreformen i 1933 kom der fokus på betydningen af undervisning for døve, blinde og åndssvage på statens forsorgsinstitutioner (Borregaard, 2023), i 1937 blev særundervisning for folkeskolens elever med særlige vanskeligheder lovpligtig, og året efter blev der indført undervisnings- og oplæringspligt for udviklingshæmmede børn (Gjerløff, et al., 2014: 257-272). Reformen og lovene betød, at det blev statens ansvar at sikre undervisning for børn, der havde behov for støtte grundet funktionsnedsættelser med henblik på at sikre, at børnene blev "uddannet til en tilværelse som helt eller delvist selvforsørgende, hvorfor undervisning og socialpolitik var tæt forbundne" (Borregaard, 2023: 86).

Det velfærdsstatslige rationale var vedholdende (Qvortrup & Qvortrup, 2015). Således hed det i et cirkulære fra Undervisningsministeriet i 1943, at man gjorde de svagtbegavede børn en "stor uret",

hvis man ikke tilbød dem "en undervisning, der er afpasset efter deres evner, og som kan give dem tilfredsstillelse ved skolearbejdet" (Gjerløff, et al., 2014: 268). Cirkulæret konkretiserede kravene til særundervisning med formuleringen: "[S]narest muligt træffes Foranstaltninger til Indretning af en for dem afpasset særlig Undervisning (...) om følgende Arter af Børn: 1) svagt begavede, 2) svagthørende, 3) svagtseende, 4) talelidende og 5) læsesvage (herunder ordblinde)" (Cirkulære vedrørende Gennemførelse af de i Folkeskoleloven af 18. Maj 1937 §2, Stk. 5; her citeret fra Borregaard, 2023: 88).

Gradvist begyndte man imidlertid at reflektere bagsiderne ved den velfærdsstatslige tænkning (Qvortrup & Qvortrup, 2015). Den grønne betænkning fra 1961 problematiserer det stigmatiserende i begrebet 'særundervisning', som foreslås erstattet med begrebet "specialundervisning" (ibid.), mens der generelt – både nationalt og internationalt – blev rettet kritisk opmærksomhed mod de store udgifter, der følger med at udbyde specialundervisning (Hvid, 1982; Bendtsen, et al., 1984; Egelund, et al., 1984; Skrtic, 1991). Helge Larsen, ordfører i Det Radikale Venstre, så en "opdragelsesmæssig værdi i, at børnene i den undervisningspligtige alder går i den samme skoleform [...] Man indvender mod dette, at ikke alle børn har de samme evner, og det er ubestridelig rigtigt, men forskellen i evner består jo også efter skolegangens afslutning, og så skal børnene alle være medlemmer af samme større samfund og gerne respektere hinanden trods forskelle i evner og anlæg" (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2016: 29). Forsorgschef Bank-Mikkelsen (1970) fremførte, at mennesker med udviklingshæmning skulle have mulighed for at leve et liv så normalt som muligt, og han indførte en skelnen mellem normalisering af livsvilkårene og normalisering af udviklingshæmmede mennesker (Hedegaard-Sørensen & Hamre, 2024). Også generelt i det specialpædagogiske miljø spredte der sig en opfattelse af, at det at være "så normal som mulig" var lig med at være lærende i en skole ligesom alle andre børn (ibid.). Den faglige diskussion centrerede sig omkring spørgsmålet om, hvordan man kunne gøre skole mulig for elever, der ikke havde forudsætninger for men samtidig ret til både at indgå i den almindelige skole og til læring og udvikling (Kirkebæk, 2010). Politisk sås også tiltagende en bekymring knyttet til risici ved den stigmatisering, der fulgte med segregering, som det fx kommer til udtryk i en tekst fra Undervisningsministeriet fra 1993: "Niveaudelt gruppering bør være en sekundær løsning [...]. Skolen skal sørge for, at eleverne ikke bliver låst fast i bestemte grupper eller på bestemte niveauer" (her citeret fra Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2016: 34).

Kritikken blev styrket af den internationale vedtagelse af Salamanca-erklæringen i 1994, som fokuserede på børns ret til uddannelse uanset handicap, men også vendte sig kritisk mod segregering og støttede, at så mange elever som muligt skulle kunne rummes i normalundervisningen eller – som der tiltagende blev talt om for at undgå stigmatiserende sprog – almenundervisningen (Qvortrup & Qvortrup, 2015). Erklæringen lagde vægt på, at adgang for alle uanset handicap burde være en retting i et demokratisk samfund ved at tale om, at "Ethvert barn har unikke egenskaber, interesser, evner og læringsbehov, uddannelsessystemer og uddannelsesforløb skal indrettes og iværksættes på en sådan måde, at de tager hensyn til de store forskelle i egenskaber og behov" (UNESCO, 1994) og at børn "der har særlige uddannelsesmæssige behov skal have adgang til almindelige skoler, som skal være i stand til at imødekomme deres behov ved at anvende en pædagogik, der er centreret omkring det enkelte barn" (ibid.). Samtidige var det en central pointe i erklæringen, at "almindelige skoler, som har denne inklusive orientering, er det mest effektive middel til at bekæmpe diskrimination, skabe trygge fællesskaber, bygge det inklusive samfund og opnå uddannelse for alle; desuden giver de langt de fleste børn en ordentlig uddannelse og forøger dermed hele uddannelsessystemets effektivitet og ressourceuddannelse" (ibid.). Salamanca-erklæringen blev fulgt op af et europæisk charter, det

såkaldte Luxembourg-charter: "En skole for alle" (Qvortrup & Qvortrup, 2015). Med charteret anerkendte alle europæiske lande, at inkluderende undervisning er en vigtig forudsætning for at sikre lige muligheder for elever og studerende med forskellige typer af særlige behov. Alligevel steg antallet af elever i vidtgående specialundervisning i de efterfølgende år (ibid.). Som en reaktion på den fortsatte segregering oprettede undervisningsminister Margrethe Vestager i 2001 "KVIS-programmet", hvor KVIS var en forkortelse for kvalitet i specialundervisningen (ibid.). Intentionen med programmet, som varede frem til 2007, var at kvalificere lærere i den almindelige folkeskole og PPR-medarbejdere til at møde et bredt udvalg af elevers interesser, forudsætninger og behov, og et uhørt antal lærere og medarbejdere deltog i programmet, men alligevel lykkedes det ikke at knække segregeringskurven (ibid.).

I 2012 vedtog Folketinget det, der i daglig tale blev omtalt som 'inklusionsloven', vendte udviklingen. §2, stk 2 i loven lyder: "Børn, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte, gives specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand i specialklasser og specialskoler. Der gives desuden specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til børn, hvis undervisning i den almindelige klasse kun kan gennemføres med støtte i mindst 9 undervisningstimer ugentligt". Virkemidlerne til at indfri loven har været ganske forskellige fra kommune til kommune, men arbejdet med at styrke inklusion har siden loven været et fokusområde i hele landet. På trods heraf er rekordmange elever i dag i et specialtilbud (antallet er steget med 26% fra 2015 til 2023) (Dalgaard, 2023). Spørgsmålet er, hvad der kan forklare den store eksklusionsgrad. For at gribe nuancerne i de nuværende udfordringer knyttet til inklusion skelnes der ofte mellem snævre og brede inklusionsforståelser (Hedegaard-Sørensen & Hamre, 2024). De snævre forståelser fokuserer på specifikke grupper af elever og opgaverne knyttet til at inkludere og skabe gode lærings- og udviklingsmuligheder for disse i skolen (Ainscow, Booth & Dyson, 2006), mens de brede forståelser er optaget af generel diversitet og skolers mulighed for at respondere på forskelligheder, hvad angår erfaringer, interesser, behov, potentialer, mm. (Hedegaard-Sørensen & Hamre, 2024). For at undgå stigmatisering af bestemte elevgrupper og for i inklusionsøjemed at investere i indsats, der ikke retter sig mod få elever, har det ifølge Hedegaard-Sørensen & Hamre (2024) været fristende og oplagt at fokusere på den brede forståelse. Risikoen ved dette kan imidlertid være, at facetter ved behov og potentialer simplificeres eller usynliggøres (Hedegaard-Sørensen, 2013), at der sker en 'omvendt stigmatisering', fordi behovene og potentialerne ikke anerkendes, og at man mister opmærksomheden på, at nogle børn har specifikke behov for en særligt tilrettelagt indsats. Således argumenterer fx Mitchell (2017) også for, at god inklusion kræver både generelle og specifikke indsats på skoler og i undervisning. Uanset hvor ideelle almene læringsmiljøer vi får skabt, er specialpædagogiske indsatser rettet mod bestemte behov og potentialer nødvendige. Også Norwich argumenterer for, at specialpædagogisk viden er nødvendig for at skabe inkluderende læringsmiljøer. Hedegaard-Sørensen (2013) taler om inkluderende specialpædagogik for at fange lignende pointe.

De forskellige nedslag i den historiske udvikling har relevans, ikke alene for at forstå specialpædagogikkens opkomst i Danmark, men også som ramme for at reflektere vores overvejelser vedrørende de kommende fagplaner og vejledninger. I forhold hertil er det vigtigt, at den intenderede udvikling fra sgrerering til inklusion ikke er tænkt at skulle læses som en udvikling fra dårlig til god, men i stedet som udtryk for en dilemmafyldt distinktion, hvor den valgte side har forskellige muligheder og konsekvenser. Der må med reference til Mitchell (2017), Norwich og Hedegaard-Sørensen (2013) nødvendigvis differentieres ift. elevers forudsætninger. Spørgsmålet er i den

forbindelse, hvornår denne differentiering skal ske som ekstern differentiering (dvs forskellige institutionstilbud), og hvornår skal den ske som intern differentiering, fx som undervisnings-differentiering? I forlængelse er det relevant, at Kirkegård (2010) i bogen "Almagt og afmagt: Specialpædagogikkens holdninger, handlinger og dilemmaer" problematiserer, at den nutidige tilgang til det specialpædagogiske område går imod de historiske tanker om lige muligheder for alle elever, fordi nutidige diskurser og forståelser er rettet mod det sunde og raske barn. Hun spørger fx, om tankerne om dannelse er forbeholdt børn uden funktionsnedsættelser? (Kirkebæk, 2010: 82). Tilsvarende spørger Hedegaard-Sørensen & Hamre (2024) om de faglige tilgange, der har præget vores skoletænkning er domineret af for snævre normalitetsforventninger til 'den passende elevadfærd'.

Vi bør overveje følgende:

- Hvornår skal differentiering indtænkes i og reflekteres af fagplanen, og hvornår skal der laves separate fagplaner for segregerede elever?
- Når differentiering skal indtænkes i fagplanen, hvordan skal differentieringen af elever med forskellige forudsætninger og adfærdsmønstre så finde sted?
- Hvilke former for stigmatiseringer og ekskluderinger kan vi acceptere, og hvilke kan vi ikke?
- De nuværende Faglige Mål er formuleret med reference til den forventede udvikling for elever i almenområdet. Specialundervisningen skal følge folkeskolelovens regler om fag og fælles mål, og eneste mulighed for at omtænke undervisningen er at fritage eleverne for undervisning i fag, hvor en elev har usædvanligt store vanskeligheder (ikke muligt med dansk og matematik) og at tilbyde undervisning på et lavere klassetrin end det, der passer til elevens alder.
- Hvilken undervisning elever med forskellige karakteristika bør tilbydes, og hvorvidt/hvordan fagplaner/vejledning skal rammesætte dette?
- I dag er der i skolerne begrænset anvendelse af særlige undervisningsmaterialer og tekniske hjælpemidler, som er nødvendige i forbindelse med undervisningen af eleven, og disse tager sigte på at afhjælpe eller begrænse virkningerne af psykiske, fysiske, sproglige eller sensoriske funktionsvanskeligheder. De placerer sig således i høj grad inden for det, man kan beskrive som et mangelperspektiv, og i meget lille grad inden for det, man kan beskrive som et ressourceperspektiv.
- Hvordan fagplaner og vejledninger kan og skal/ikke skal bidrage til, at der i skolen tages specialpædagogiske diskussioner.

Referencer

Ainscow, M.; Booth, T. & Dyson, A. (2006). Improving Schools. Developing Inclusion. Routledge

Bendtsen, E.; Caspersen, L.; Egelund, N.; Grau-Hansen, H.; Lausten, G.; Rask, R.; Skovgaard, L. & Simonsen, T. (1984). Specialundervisningen i Sønderjyllands Amt. Sønderjyllands Amt

Borregaard, A. (2023). "I hvilket omfang skal vi internere dem?" Undervisning for børn i særforsorgen i perioden 1933-1980. Årbog fra Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie, 57.

Dalgaard, J. (2023). Stigningen fortsætter: Flere og flere elever ender i specialtilbud: <https://www.kl.dk/momentum/arkiv/2023/3-stigningen-fortsætter-flere-og-flere-elever-ender-i-specialtilbud>

Egelund, N.; Kruse, E.; Laursen, J. & Nielsen, M.R. (1984). Forholdet mellem normal- og specialundervisningen – Et paradoks? Rapport fra 17. Nordiske Konference om Specialundervisning. Undervisningsministeriet

Froestad, J. (1995). Faglige diskurser, intersektorielle premisstrømmer og variasjoner i offentlig politik: Døveundervisning og handicapomsorg i Skandinavia på 1800-tallet. Universitetet i Bergen

Gjerløff, A.K. & Jacobsen, A.F. (2014). Da skolen blev sat i system. I Appel, C. & de Coninck-Smith, N. (red.). Dansk Skolehistorie 3. Aarhus Universitetsforlag

Gjerløff, A.K.; Jacobsen, A.F.; Nørgaard, E. & Ydesen, C. (2014). Da skolen blev sin egen. I Appel, C. & de Coninck-Smith, N. (red.). Dansk Skolehistorie 4. Aarhus Universitetsforlag

Hedegaard-Sørensen, L. (2013). Inkluderende specialpædagogik. Procesdidaktik og situeret professionalisme i undervisningen. Akademisk forlag

Hedegaard-Sørensen, L. & Grumløse, S.P. (2016). Lærerfaglighed, inklusion og differentiering. Pædagogiske lektionsstudier i praksis. Samfundslitteratur

Hedegaard-Sørensen, L. & Hamre, B.F. (2024). Differentiering som specialpædagogikkens historiske betingelse og aktuelle bevægelser. I Skibsted, E. & Munkholm, M. (red.). Specialpædagogik i et inkluderende perspektiv – tæt på levet skoleliv (s. 19-39). Akademisk forlag

Hvid, T. (1982). Specialundervisning – Udvej eller vildvej. Gyldendal

Kirkegård, B. (2010). Almagt og afmagt: Specialpædagogikkens holdninger, handlinger og dilemmaer. Akademisk forlag

Korsgaard, O. Kristensen, J.E. & Jensen, H.S. (2017). Pædagogikkens idehistorie. Aarhus Universitetsforlag

Larsen, C.; Nørr, E. & Sonne, P. (2013). Da skolen tog form: 1780-1850. Aarhus Universitetsforlag

Mitchell, D. (2017). Diversitet i uddannelse: Hvordan man effektivt når ud til alle elever. Dafolo

Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2015). Inklusion. Den inklusionskompetente lærer, pædagog og elev. Hans Reitzels Forlag

Skrtic, T. (1991). Behind Special Education. A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization. Love Publishing

UNESCO (1994). The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education. UNESCO