



Adfærd, kontakt og trivsel

Synspunkter på
undervisningen
af børn og unge
med særlige behov

Undervisningsministeriet
Kursussektionen

Adfærd, kontakt og trivsel

Synspunkter på undervisningen af
børn og unge med særlige behov

Undervisningsministeriet
Kursussektionen

Adfærd, kontakt og trivsel

Synspunkter på undervisningen af børn og unge med særlige behov

Udgivet af Undervisningsministeriet, Kursussektionen, 2000

ISBN 87-603-1747-7
87-603-1749-3www.

Omslag: Kontrapunkt
Tryk: Handelstrykkeriet, Aalborg
Papir: Omslag, 240g Invercote
Materie, 100g G-print

Oplag: 5000

Bestilles hos: Undervisningsministeriet
Kursussektionen
H. C Andersens Boulevard 43
1553 København V.
Tlf: 3392 5413
Fax: 3392 5445

Publikationen er ikke længere
tilgængelig i trykt form.

Forord

Folkeskolen er for alle, og i folkeskoleloven er det præciseret, at undervisningen skal tilrettelægges, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger. Det gælder naturligvis også elever med særlige behov.

I "Folkeskolen år 2000", specielt fokuspunkt 2, "udfordringer for den enkelte elev" er dette synspunkt gjort gældende og præciseret, uden at elever med særlige behov er specielt fremhævet.

For elever med særlige adfærds-, kontakt- og/eller trivselsbehov kan den krævede undervisningsdifferentiering være svær at gennemføre umiddelbart i den almindelige undervisning. Det er derfor vigtigt at fremhæve folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogiske bistand som det sikkerhedsnet, der skal sikre, at alle elever får relevante og optimale udviklingsmuligheder i skolen.

Nogle elever - men ikke mange - får hele deres undervisning som specialundervisning, mens en hel del andre - og langt de fleste - får specialundervisning som et supplement til den almindelige undervisning. I alle tilfælde gælder det, at de særlige behov, som nogle elever i skolen har, må være velbeskrevne, og at lærerne har kendskab til alle de muligheder, der er for at imødekomme dem.

I denne publikation om undervisning af børn og unge med særlige behov vedrørende adfærd, kontakt og trivsel har ministeriet udarbejdet en generaliseret oversigt over emnet. Herudover er der en række supplerende, aktuelle bemærkninger.

Hæftet knytter sig til bekendtgørelsen om specialundervisning nr. 537 af 16. juli 1990 og revisionen heraf, bekendtgørelse nr. 448 af 10. juni 1999. Det erstatter "Vejledning om folkeskolens specialundervisning af elever med adfærdsproblemer og psykiske lidelser (observationsundervisning)", Februar 1972.

Faglig bistand ved udarbejdelsen af temahæftets generelle del er ydet af følgende :

Skolekonsulent Thomas Ridder

Skolekonsulent Else Jensen

Specialkostskoleleder Børge B. Nielsen

Heldagsskoleleder Lasse Larsen
Skolesocialrådgiver Dorthe Poulstrup
Pædagogisk psykolog Bente Støvring
Klinisk psykolog Jørn Nielsen

I januar/februar 2000 har der været afholdt 3 landsdækkende debatkonferencer om emnet. Deltagerne har overvejende været lærere og personale ved de pædagogisk - psykologiske rådgivninger. Med baggrund i ovennævnte debatkonferencer er hæftet revideret og redigeret af udviklingskonsulent, psykolog Per Kjeldsen med bistand af psykolog Jørn Nielsen og heldagsskoleleder Lasse Larsen.

Det er ministeriets håb, at hæftets indhold vil kunne give et sådant overblik over problemstillinger ved undervisningen af elever med adfærds-, kontakt- og/eller trivselsproblemer, at det kan være til støtte for det praktiske arbejde i skolens hverdag, men også, at det vil kunne inspirere til fortsatte overvejelser og debat om udviklingen og kvalificeringen af skolens indsats over for denne gruppe af elever.

I overensstemmelse med det generelle udviklingstempo og et ønske om, at hæftet vedvarende må være et godt og tidssvarende grundlag for den nødvendige løbende debat om indsatsen for børn og unge med særlige adfærds-, kontakt- og trivselsbehov, vil hæftet straks efter udsendelsen blive placeret på Undervisningsministeriets hjemmeside.

Det er hensigten, at hæftet herefter kontinuerligt vil blive "opdateret" gennem bidrag fra brugerne. Det vil blive indekseret med henblik på effektiv anvendelse i den lokale debat, efterhånden som indholdet forventeligt vil vokse, specielt med eksempler fra eller henvisninger til praksis. Bidrag til denne udvikling af hæftet ønskes kanaliseret gennem de lokale pædagogisk-psykologiske rådgivninger.

Jørgen Hansen
Undervisningsinspektør

/Søren Grøn Person
pædagogisk konsulent

Indhold

1. Indledning

Specialundervisning – adfærd, kontakt og trivsel9

2. Begrebsafklaring, afgrænsning

Adfærd, kontakt, trivsel.....12

Diagnostiske kategorier og helhedsforståelser
af eleven: Ikke enten eller, men både og.....13

3. Faglig etik og kvalitet

Værdibaseret indsats16

Informationsformidling og tavshedsregler18

4. Beskrivelses- og forståelsesformer

Barnets fremtræden som forståelsesramme.....20

Den sociale- og kontaktmæssige synsvinkel.....22

Den neurologiske synsvinkel24

Neurologisk/organisk betinget dysfunktion25

Behov for involvering27

Understimulerede og omsorgssvigtede børn.....28

Ambivalente og selvusikre børn.....30

Angstfulde og skrøbelige børn.....32

En integreret måde at forstå børns udvikling på.....34

De fire sceners kvalitet som forståelsesramme36

5. Specialundervisning og anden specialpædagogisk indsats

Hvad er specialundervisning?38

Pædagogisk psykologisk rådgivning (PPR)38

Først småbørn – siden elever.....39

Elever med særlige behov39

Et barn er meget mere end sit handicap40

Børn er forskellige som individer, ikke som grupper.....41

Specialpædagogik som differentieringsmiddel42

Folkeskolens formål44

Helhed i børns udvikling og indlæring.....46

Undervisningsdifferentiering og specialpædagogik – normbrud	46
Relationskompetence	48
6. Specialundervisning - den generelle indsats	
Trivsel i skolen.....	50
Forebyggelse	52
Småbørn	55
Udskoling	54
Skolen som organisation.....	55
Hjem-skolesamarbejde.....	56
7. Specialundervisning - specifik indsats	
Adfærd, kontakt og trivsel eksisterer i en relation.....	59
Det pædagogiske personales kvalifikationer.....	61
Den pædagogiske indsats	62
Pædagogisk praksis	63
Udvikling af social kompetence.....	68
Lærersamarbejdet.....	70
Forældresamarbejdet.....	71
Klassearbejde	72
Samspil, lærerteam – støttecenter – PPR.....	73
8. Organisering af specialundervisningen	
Nærhed og mindsteindgreb	75
Klasseskift/skoleskift	76
Integration – segregation.....	76
Foranstaltningformer	77
Eneundervisning.....	77
Specialklasse	78
Heldagsklasse eller heldagsskole	79
Specialkostskolen.....	80
Specialpædagogik og socialpædagogik.....	81
Organisationsmodeller på tværs af sektorgrænser.....	82
9. Samarbejde, faggrupper og sektorgrænser	
Det nødvendige samarbejde	84
Pædagogisk psykologisk rådgivning.....	86
Social- og sundhedsforvaltningen.....	87
Tværfaglige team.....	87

10. Personale, videns- og uddannelsesmæssige forudsætninger	
Faglighed.....	88
Personlige forudsætninger.....	89
Efteruddannelse og kurser.....	90
Vejledning og supervision	90
11. En skitse til en handleplan	
Elementer i en handleplan.....	93
Tillægspunkter.....	97
12. Bilag - henvisninger	

Indledning

Specialundervisning – adfærd, kontakt og trivsel

Dette hæfte har som hovedopgave at beskrive problemfelterne, når der på skolen, i klassen, i gruppen eller blandt eleverne er adfærdsmæssige, kontaktmæssige eller trivselsmæssige problemer. Hæftet knytter sig indholdsmæssigt til “Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogiske bistand”. (Bekendtgørelse nr. 448 af 10.06.1999.)

Indholdet præsenteres med hovedvægt på orienteringsaspektet i den hensigt, at specialundervisningens mange involverede person- og faggrupper kan anvende det som inspirationskilde i planlægningen af de ofte komplicerede specialundervisningsaktiviteter, der kan være tale om på området.

Der har været anvendt meget forskellige betegnelser for problemfeltet og de involverede elever, men fælles for dem har ofte været, at de med tiden har fået en udpræget negativ betydning eller helt har mistet deres indhold:

Børnene har været:

- samspilsramte
- adfærdsvanskelige
- socialt belastede

eller præget af:

- tilpasningsvanskeligheder
- personlighedsvanskeligheder
- psykiske problemer
- socio-emotionelle problemer

Specialundervisning har traditionelt været kædet sammen med ”normal”undervisningens fag og emneområder. Etablering af specialundervisning var derfor begrundet i særlige faglige vanskeligheder inden for et givet fagligt område.

På adfærds-, kontakt-, og trivselsområdet er specialundervisningen særegen derved, at den ikke tager udgangspunkt i specifikke faglige vanskeligheder. Det er primært relationen mellem den professio-nelle (læreren) og eleven, der er specialundervisningens substans. Sekundært drejer det sig om at formidle et fagligt indhold. Optimalt er der tale om samtidighed i dette forhold.

Tidligere blev den specialundervisning, der typisk blev sat i værk over for ovennævnte problemstillinger, kaldt observationsundervisning, beskrevet i observationscirkulæret fra 1972.

Ud fra den antagelse, at al undervisning på grundskoleniveau bygger på kendskab til eleverne – herunder indbefattet observationer – er observationsundervisningsbegrebet forladt som betegnelse for den specifikke specialundervisning på adfærds- kontakt- og trivselsområdet.

Som det fremgår af ovennævnte specialundervisningsbekendtgørelse nr. 448 af 10.06.1999, er også elever med adfærds-, kontakt- og trivselsproblemer i bekendtgørelsen benævnt som elever med ”personlighedsmæssige problemer”. De er inkluderet i den elevgruppe, der skal kunne modtage specialundervisning. Fra den enkelte skoles støttecenter, uanset om specialundervisningen gives i klassen som støtte eller på selve støttecenteret uden for klassen. Dette er vigtigt at fremhæve, da der tilsyneladende stadig er eksempler på den opfattelse, at hjælpen til elever med personlighedsmæssige eller adfærds-, kontakt- og/eller trivselsproblemer ikke opfattes som specialundervisning, og således ikke omfattes af bestemmelserne for specialundervisningen på støttecenteret og/eller anvendelsen af skolens almindelige specialundervisningstimer tildelt efter Folkeskolelovens § 20, stk. 1.

Det skal derfor fremhæves, at specialundervisning efter Folkeskolelovens § 20, stk. 1, er for alle elever med særlige behov (og efter Folkeskolelovens § 20, stk. 2, for alle elever med særligt vidtgående behov).

At specialundervisningen af elever med personlighedsmæssige problemer ikke kun omfatter særlig tilrettelagt undervisning og støtte til eleven, men oftest også omfatter ”anden specialpædagogisk bistand” i form af vejledning eller anden indgriben over for barnets

omgivelser, skal ikke ”forstyrre” ovennævnte fremhævelse af totaliteten i bestemmelserne om anvendelsen af specialundervisningsressourcer.

1. Begrebsafklaring, afgrænsning

Adfærd, kontakt og trivsel

I det følgende vil 3 nøglebegreber afgrænse området:
Adfærd, kontakt og trivsel

Adfærd er et begreb, der på neutral måde beskriver barnets handlinger, gøren og laden. I skolesammenhæng anvendes begrebet bl.a. i forbindelse med barnets præstationer, evner, handlemåder, opførsel og aktiviteter. Adfærdsbegrebet siger ikke noget om årsagsforhold, men adfærden kan være mere eller mindre forståelig, sammenhængende, hensigtsmæssig. Man kan også sige, at barnet i sin adfærd udtrykker elementer af sin personlighedskvalitet – personlighedens fremtrædelsesform og måde at mestre tilværelsen på. Man kan sige, at barnet gennem sin adfærd også er symptombærer på de mange forskellige miljøpåvirkninger, barnet har været udsat for gennem sin opvækst.

Kontakt er et begreb, der beskriver barnet i den sociale relation. I et skolebarns sociale netværk er kontakt og tilknytning meget væsentlige pædagogiske og udviklende faktorer. Dette gælder som drivkraft ved etablering af grupper, som tryghedsfaktor og som socialt styringsinstrument i forhold til norm og normdannelse. Vanskeligheder på dette område viser sig bl.a. ved forstyrrelser i den almindelige psykiske udvikling. Det er vigtigt at forstå, at et barns adfærd stort set ikke kan forstås isoleret fra i relation til andre børn eller voksne.

Trivsel er et begreb, der fortæller om kvaliteten af barnets adfærd, kontakt og kontakthold. Trivsel har både en subjektiv, oplevelsesmæssig - og en mere objektiv, ude fra kommende dimension. Trivsel er en væsentlig forudsætning for udvikling og indlæring. Ved vanskeligheder ses her forstyrrelser i muligheden for at opretholde situationsrelevante og afpassede følelser, herunder grundstemning.

Erfaringsmæssigt vil problemer af en eller anden karakter eller grad på de ovennævnte områder påvirke indlæringen og udviklingen i negativ retning. Det er en grundopfattelse i dette hæfte, at optimale læringsbetingelser forudsætter optimale betingelser for udviklingen af personligheden, adfærds kvaliteten, kontaktkvaliteten og optimal trivsel.

Diagnostiske kategorier og helhedsforståelse af eleven: ikke enten-eller, men både-og

Den opfattelse af børns adfærds-, kontakt- og trivselsproblemer og de voksnes problemer med disse børn, der ligger til grund for tankegangen i dette hæfte, bygger gennemgående på et ikke-kategoriserende princip.

Denne beskrivelsesmåde er hensigtsmæssig, når man ønsker at fremme en helhedsforståelse af børns vanskeligheder og undgå at give dem etiketter, der kan være meget negative og medvirke til at skabe fordomme omkring de omtalte børn. Etiketter er sjældent anvendelige som beskrivelse for den pædagogiske planlægning og kan i visse tilfælde være med til at fastholde børnene i deres rolle. Den ikke-kategoriserende beskrivelsesmåde yder retfærdighed i det forhold, at man næsten altid finder flere forskellige vanskeligheder hos samme barn og flere forskellige årsagsforhold – i dette hæftes sammenhænge – oftest uden for barnet selv.

Det skal dog her fremhæves, at det i flere tilfælde kan være yderst relevant med en diagnostisk beskrivelse. Man kan både overdiagnosticere, underdiagnosticere og fejldiagnosticere: For at undgå alle tre faldgruber er det nødvendigt med en høj grad af faglighed, således at det kan afgøres, hvornår diagnoser vil være stemplende og fastlåsende, og hvornår de kan være gavnlige for en forståelse af barnets vanskeligheder og retningsgivende for det pædagogiske arbejde. Denne høje grad af faglighed skal findes hos PPR og andre instanser, der benytter sig af diagnostisk tænkning. Det kan således godt være fremmede for forståelsen af barnets problemkompleks at beskrive nogle typiske fremtrædelsesformer.

Det er derfor vigtigt at understrege, at begge opfattelsesmåder er nødvendige på adfærds- kontakt- og trivselsområdet, da området er meget komplekst. Lærerne skal være dygtige til at afgøre, hvornår problemets omfang og karakter nødvendiggør involvering af andre faggrupper, herunder PPR, for at få det optimale forslag til specialpædagogisk indsats og socialforvaltning for at skabe en helheds-løsning.

Det er også nødvendigt at vurdere børns adfærd og trivsel i forhold til skolens almindelige målsætninger og generelt anlægge en helhedsbetragtning på det enkelte barns udvikling og indlæring. I dette billede indtager normbrud en særlig position, idet mange af de adfærdstræk, der er forbundet med adfærds- og trivselsproblemer, kan opfattes som normbrud eller fravær af eller mangler i den sociale kompetence.

Der kan være tale om

- almindelige normbrud,
- udtryk for generelle ændringer i børns adfærd og
- egentlige adfærds- kontakt- og trivselsproblemer med baggrund i det enkelte barns udvikling.

Det er en naturlig del af skolens virke at gribe ind i børns grænseoverskridende adfærd. En sådan adfærd vil i mange tilfælde blot være en almindelig del af børns udvikling og erfaringsopnåelse. Skolen har i forvejen retningslinjer og regler for, hvorledes man sammen med forældrene håndterer de problemer, der i den forbindelse opstår i skolens daglige liv.

Men også her er det nødvendigt at forstå, at der er en gensidighed mellem en skoles regelsæt for ”god opførsel” og børnenes behov for udfoldelse. Normbrud i forhold til en skoles regelsæt kan også være symptomer på regelsættets mangel på kvalitet.

De seneste år er fokus, som ovenfor antydnet, vendt fra barnet til de scener, hvor barnet lever sit liv. Det drejer sig om:

- Familiescenen
- Kammeratscenen
- Fritidsscenen
- Institutions- og skolescenen.

Man skal derfor se adfærds-, kontakt- og trivselskvaliteterne, som de fremtræder aktuelt hos det enkelte barn, som resultatet af barnets oplevelser og udviklingsmuligheder i de fire scener frem til det aktuelle tidspunkt, hvor barnet frembyder problemer. Det er gensidigheden i barnets relation til andre mennesker, børn som voksne, i de fire scener op gennem udviklingsforløbet, der er bestemmende for en aktuel problemstilling. Naturligvis forstærket og også styret af elementerne i den aktuelle situation, men forståelsesrammen skal være barnets gensidige relationer til børn og voksne i de fire nævnte scener.

Adfærds-, kontakt- og trivselsproblemer opstår således ikke i et socialt vakuum. Barnet er symptombærer, der i den aktuelle situation med sin egen iboende dynamik forstørrelser eller formindsker indflydelsen af adfærds-kvaliteten, kontaktkompetencen og trivsels-niveauet i de fire scener. Dette synspunkt får betydning, når der skal besluttes mål og indhold i en specialpædagogisk indsats, og dermed også besluttes, hvem indsatsen skal inddrage.

3. Faglig etik og kvalitet

Værdibaseret indsats

Det specialpædagogiske arbejde på adfærds-, kontakt-, og trivselsområdet er nok det specialundervisningsområde, hvor nødvendigheden af etiske overvejelser og spilleregler træder tydeligst frem.

Dette hænger sammen med, at området nemt fremkalder stærke personlige følelser og reaktioner hos alle de personer, der omgiver barnet og den unge. Desuden rummer samarbejdet med forældre om børn og unge med adfærdsproblemer næsten altid en sårbarhed og oplevelse af kritik.

Kvalitet er i denne sammenhæng både faglig dygtighed og evne og forpligtelse til at inddrage nødvendige samarbejdspartnere på strategisk vigtige tidspunkter i undervisningsforløbet.

Endvidere tænkes der på evnen til at arbejde professionelt: at være bevidst om den "etiske fordring": at forstå elevens situation og dermed undlade at lade personlige sym- eller antipatier farve et specialpædagogisk forløb på en uhensigtsmæssig måde. Forholder man sig moralsk fordømmende, har man med stor sandsynlighed umuliggjort samarbejdsforholdene og svækket kvaliteten af både specialundervisningen og den tilknyttede specialpædagogiske bistand.

Når dette egentligt selvfølgelig fremhæves, er det fordi mange lærere har givet udtryk for, at arbejdet med elever med de nævnte problemer ofte medfører en følelse af tvivl og afmagt – og så er det forståeligt, at man tidligt i processen kan risikere at forsøge at skubbe afmagten fra sig ved at forstå eleven som umulig eller "uunderviselig" (delvis citat fra "Inspiration til undervisningsdifferentiering", Undervisningsministeriet, 1998, s. 88).

I de senere år er det blevet tydeliggjort, at der findes en række børn, der på baggrund af mange forhold har vanskeligheder. Disse børn er i en situation, hvor de let marginaliseres i forhold til deres jævnaldrende og i forhold til samfundets almindelige tilbud.

Marginaliseringen kan som nævnt skyldes flere forhold, og den kan starte tidligt. En entydig årsagsforståelse vil virke reducerende og indsnævrende også i forhold til indsatsen.

Der er grund til at udtrykke bekymring over for marginaliserings-tendensen. Det rejser spørgsmål til både normal- og special-området:

- Kan vi acceptere dette?
- Hvilke holdninger og hvilke tilbud har vi til disse børn?
- Hvordan kan de deltagende parter hver især bidrage til at modvirke en marginalisering og udstødning af disse børn?
- Hvordan kan vi arbejde for, at børn med adfærds-, kontakt og trivselsproblemer i praksis har ret til et liv på lige vilkår med andre?

Begreber som solidaritet, en særlig indsats for de svagest stillede og samarbejde om rimelige tilbud til de udsatte synes at være omdrejningspunkter i denne debat.

Da arbejdet med at hjælpe elever med adfærds-, kontakt- og trivselsproblemer stort set ikke kan forventes at give effekt alene ved specialundervisning af eleven (se tidligere), kræver det følsomhed og respekt over for den problemfyldte elevs integritet at inddrage såvel forældre som klassekammerater og hele lærerteamet i en special-pædagogisk indsats med vejledningskarakter. Dette gælder specielt, hvis de tidligste tiltag over for eleven alene forestås af klasselæreren eller en af elevens andre faglærere. Selv om forældrene, klassekammeraterne og hele lærerteamet om en klasse er part i undervisningsprocessen, kan det være svært for en elev at tro på nytten af, at "alle de andre" inddrages.

Overfor denne gruppe af elever er det derfor vigtigt, at skolen løbende rådfører sig med PPR, så snart der registreres problemer, skolen/-læreren ikke mener at kunne klare med umiddelbar sikkerhed for kvaliteten i arbejdet. Denne "vejledning" fra PPR kan udmærket foregå uformelt og på et generelt plan.

I det omfang skolen oplever at være kvalificeret alene gennem tidligere vejledningsforløb og/eller lærernes generelle og specifikke faglige og personlige kompetence, kan og bør skolen naturligvis forestå alt det opklarende og tidligt intervenerende arbejde selvstændigt. Mulighederne for at hjælpe den enkelte elev gennem ekstraordinære

elev- og forældresamtaler og et intensivt lærersamarbejde bør under alle om-stændigheder være afprøvet inden en egentlig indstilling til pædagogisk psykologisk rådgivning (PPR).

Det gælder eksempelvis vurderingen af kvaliteten af

- udfordringerne for den enkelte elev
- undervisningsdifferentieringen
- holddannelsen
- det hidtidige elev- og forældresamarbejde.

Informationsformidling og tavshedsregler

En klasses lærere skal vide, hvad deres kolleger arbejder med, og de skal også vide noget om, hvorledes de forskellige elever klarer sig i de forskellige fagområder, fagligt såvel som personligt.

Information om problemer med en eller flere elever på adfærds-, kontakt- og trivselsområdet er uomgængelig. Der ligger en meget stor pædagogisk styrke i en samarbejdet lærergruppes fælles indsats over for enkeltelever, grupper, klasser eller en hel skole, og informationsudvekslingen er på dette plan en nødvendig forudsætning.

Om videregivelse af informationer, oplysningsret og tavshedspligt findes der bestemmelser i forvaltningsloven, folkeskoleloven, serviceloven, sundhedsloven, retsplejeloven og straffeloven. Vigtigst er det at fremhæve, at der er foreskrevet en generel underretningspligt for den almindelige borger, hvis man bliver bekendt med, at et barn eller en ung under 18 år udsættes for vanrøgt eller nedværdigende behandling eller lever under forhold, der bringer dets sundhed eller udvikling i fare.

For personale ved skoler og andre offentlige institutioner gælder en særlig forpligtelse om underretning, når personalet i forbindelse med arbejdet får kendskab til forhold, der giver formodning om, at en person har behov for særlig bistand.

På grund af ovenstående samt forskelle i forvaltningsstruktur fra kommune til kommune, er det hensigtsmæssigt, at regler og anvisninger på dette område beskrives i en lokal instruks og vejledning for

kommunens ansatte. Der henvises i øvrigt til “Vejledning om hjælp til børn og unge gennem dialog og samarbejde med forældrene” af 14. nov. 1995, under revision.

Gennem de seneste år har der udviklet sig et tæt samarbejde, dels mellem lærerne på skolen om den enkelte klasse, det såkaldte teamarbejde og dels mellem skolen, PPR og de sociale myndigheder. Samarbejdet med forældrene og den enkelte elev er tilsvarende udviklet således, at møder og samtaler om enkelte elever nu styres mere efter behov og mindre af en fastlagt møde- og samtalestruktur for det enkelte skoleår.

I takt med udviklingen af dette samarbejde er åbenheden parterne imellem også øget. Det synes almindeligt, at alle de implicerede erkender, at relationerne imellem de voksne og børnene i det enkelte problemfyldte barns hverdag har stor betydning for barnets oplevelse af at kunne magte sin hverdag. Informationsformidlingen skal ikke kun dreje sig om forhold vedrørende det enkelte barn personligt, men ligeså meget de forhold, forældrene, klassekammeraterne, lærerne og pædagogerne samt de professionelle hjælpere fra henholdsvis PPR og socialforvaltningen repræsenterer i forhold til det enkelte barn.

Begrebet relationskompetence, mestring af det miljø hvori det enkelte barn lever, er blevet et anerkendt begreb i relation til både faglig etik, kvalitet i arbejdet med børnene såvel som i informationsformidlingen.

4. Beskrivelses- og forståelsesformer

Barnets fremtræden som forståelsesramme

Børn og unge med vanskeligheder på adfærds-, kontakt- og trivselområdet bliver i daglig tale inden for fagkredse hyppigst omtalt som børn med personlighedsmæssige og socio-emotionelle vanskeligheder. Et bestemt problem med en elev i skolen vil typisk kunne forstås og rubriceres i lyset af flere af de nedenstående beskrivelsesformer. Disse beskrivelsesformer kan være diskutabile, men er valgt ud fra deres umiddelbare genkendelighed.

Selv om det tidligere i hæftet er fremhævet, at der bør arbejdes ud fra en afkategoriseret opfattelse af børns problemer og særlige behov, er det også bemærket, at kategoriserende beskrivelser kan være medvirkende til en forståelse af et barns vanskeligheder. Det er da også en kendsgerning, at der stadig opereres med beskrivelser af elever og organisationsformer i specialundervisningen, der baseres på kategorisering af elevens problemkompleks, herunder inddragelse af mulige årsagsforhold - altså en slags "fejlfindingsmodel".

De seneste år har der endda været tale om en voksende differentieret kategorisering (diagnosticering) specielt inden for den vidtgående specialundervisning netop på området "børn med særlige behov på det socio-emotionelle område, adfærd, kontakt og trivsel.

Det skal her fremhæves, at det særligt er på adfærds- og kontaktsiden, at beskrivelsesformerne er udviklet og differentieret. Der har ikke været nær den samme interesse (behov eller mulighed?) for at finde de børn, hvor en måske rimelig almindelig ydre adfærd og kontakt har dækket over trivselsproblemer, isolation eller andre indadrettede personlighedsproblemer. De har derfor ofte ikke fået den specialundervisning eller anden specialpædagogisk bistand, de har haft behov for. Det gælder eksempelvis "de stille piger" eller børn i sorg eller krise.

De seneste år er der dog sket en udvikling på dette sidste felt sammenfaldende med en almindelig øget opmærksomhed omkring menneskers trivsel. Indsats over for dårlig trivsel med baggrund i sorg og krise er suppleret med en almen interesse for det psykiske

arbejds-miljø og dermed for børns vedkommende på deres samlede psykiske miljø. På samme måde er mobning, både mobberen, offeret og de passive ”medvidere” og den dårlige trivsel, der kan ligge bag undervisningsforstyrrende uro, kommet i fokus.

Den nøjere vurdering af, hvilket afsæt der er rigtigt, er en opgave, der ligger uden for dette hæftes rammer at beskrive, men væsentligt løbende at diskutere. Se i øvrigt afsnit 5 om pædagogisk psykologisk rådgivning, da denne vurdering er en opgave for PPR i arbejdet med at udforme oplæg til etablering af specialundervisning.

Det er naturligvis afgørende væsentligt, at lærerens og pædagogens forståelse af barnets vanskeligheder har en sådan karakter, at den fører til iværksættelse af foranstaltninger, der fremmer barnets trivsel og udvikling.

Til understregning af fremstillingens påpegning af det nødvendige i skolens og lærernes grundige overvejelser over alle relevante forhold - også sådanne som ikke umiddelbart ses at have forbindelse til den egentlige undervisning - skal i det følgende gives en kort beskrivelse af nogle børns særlige forudsætninger og problemer på området adfærd, kontakt og trivsel.

Det er med beskrivelserne hensigten at pege på relevante temaer i analysen og forståelsen af vanskeligt tilpassede børn og samtidig angive et rids af de særlige pædagogiske problemer, der er knyttet til indsatsen over for disse børn.

Beskrivelsesformerne er også væsentlige for at øge bevidstheden, følsomheden og dermed opmærksomheden over for børns signaler. Det er ofte meget små detaljer i børns adfærd og kontakt, der signalerer, at de har problemer. Det gælder også, når man skal vurdere et barns trivsel.

Det skal her fremhæves, at det for alle implicerede virker naturligt, at det er i relationen elev/pædagog og elev/lærer, at signalerne om særlige behov erkendes. Når det er sket, virker det for alle parter redeligt, at opmærksomheden rettes mod det, der foregår på kammeratskabsscenen og familiescenen.

Den sociale- og kontaktmæssige synsvinkel

Den sociale og følelsesmæssige dimension angiver en fællesbetegnelse for en lang række forhold, hvor elevens/barnets forhold til gruppen, klassen og andre elever er i fokus - kort sagt relationer mellem individer.

Den måde, hvorpå barnet indgår i det sociale samspil, er helt afgørende for dets evne til at lære og udvikle sig. Og i skolen, hvor klassen eller gruppen er den mest almindelige enhed, er det derfor vigtigt at vide noget om gruppedannelse, psykologi og gruppedynamik.

Begrebet kontakt indebærer, at der i barnets relation naturligt er tale om en gensidighed, hvor barnet i udvekslingen kan være både givende og modtagende. I den almindelige udvikling er kontakten og relationen det område, hvor barnets udvikling finder sted. Glipper kontakten, eller forstyrres den, trues det almindelige udviklingsforløb, og barnets personlighed, indlæring, sociale liv og erfaringer vil påvirkes heraf.

Almindeligvis er kontakt indlejret i en bestemt sammenhæng og i givne sociale regler. Disse bestemmes og sættes af familien og af det pædagogiske miljø. Karakteren og konsistensen heraf får betydning for barnets muligheder for at udvikle sig og profitere af indsatsen. Mangelfuld kontakt kan lige fra de første leveår påvirke personlighedsudviklingen i en uheldig retning. I skolen møder vi disse børn, som børn, der har problemer i samværet med andre.

- Kontaktvanskelighederne kan ytre sig ved, at barnet opleves som aggressivt af sine lærere. Det kan være et barn, som ofte kommer i slagsmål, eller som lader sin let vakte vrede gå ud over læreren eller kammeraterne i en voldsom ordstrøm. Det aggressive barn kan også fremvise sin frustration ved at være destruktiv og sabotere undervisningen. Som bekendt virker aggression som en mekanisme, der nemt udløser aggression hos andre. Der er derved opstået en helt uholdbar situation for eleven og læreren, som ofte kun kan løses ved, at personer udefra kan analysere samspillet mellem barnet og den voksne, hvorefter der i fællesskab kan lægges en strategi, som kan ændre samspillet. Barnet og den

voksne er låst fast i en aggressiv betonet social kontaktform, hvilket ofte medfører behov for hjælp udefra for at ændre den uheldige relation.

- Hvis et barn har oplevet utilstrækkelig kontakt og tilknytning i sin tidligste barndom, kan det udvikle en kontaktsøgende personlighed. Det kan fremtræde som et tilsyneladende åbent og tillidsfuldt barn, der er stærkt kontakthungrende, men som bag en tynd skal af kontaktindbydende adfærd er blokeret. Lærere vil oftest opleve disse børn som umættelige. Det virker, som om børnene tager imod kontakt, kærlighed og forståelse men uden at blive tilfredsstillet af det. Børnene kan i skolen blive klæbende og krævende i en sådan grad, at læreren føler sig utilstrækkelig. Barnets særlige behov kan ikke afhjælpes umiddelbart af læreren.
- En tredje måde kontaktvanskeligheder kan vise sig på er hos det undvigende barn. Skolen opleves af alle børn som en udfordring, som det kræver et vist mod at give sig i kast med. Særlig må skolebegynderen opleve skolen som en blanding af truslen om fiasko og håbet om succes. Nogle børn vælger at beskytte sig mod nederlag i skolen ved at undgå at tage skolens udfordringer op. Det opleves af lærere som børn, der altid vælger den letteste udvej, dukker sig, ikke tager initiativ eller direkte flygter fra aktiviteterne. Også disse børn kan have brug for hjælp til at turde tage skolens udfordring op.
- En lignende måde at forholde sig på ses hos de børn, der udvikler en stille, indadvendt reaktion på manglende trivsel. Adfærden er let at overse for læreren midt i en klasse med den almindelige blanding af flittige, udadreagerende, initiativrige, kravstillende elever. Den stille, indadvendte elevs adfærd fungerer i reglen perfekt til formålet at gøre sig usynlig. Den opmærksomme lærer vil nok opdage ændringer i elevens adfærd, hvis der er tale om ret pludselige forandringer. Disse vil ofte hænge sammen med en konkret hændelse, og en samtale med hjemmet vil hyppigt kunne give forklaring på symptomet. Men adfærdsændringen kan også foregå næsten umærkeligt over lang tid, og pludselig er det bare for meget og måske også for sent at få fat i forandringsmulighederne. Den stille, indadvendte elevs budskab om ikke at

trives har følgende fremtrædelsesformer, som læreren skal være opmærksom på: De siger næsten aldrig noget og i givet fald kun på opfordring og hviskende. De går alene, evt. hyppige toiletbesøg eller biblioteksbesøg for at have et mål for bevægelsen i frikvartererne eller de sidder i klassen, tilsyneladende fordybet i en individuel aktivitet. I timerne kan de hænge ind over bordet, sidde med hænderne under kind, være fjerne i blikket og signalere aflukkethed med hele deres kropsholdning. Skriver tyndt eller ulæseligt, dækker det skrevne med hænderne. Har en udtalt kontrakt med læreren om kun at blive spurgt, når begge parter ved, at eleven kan svare. Læser kun højt efter forudgående aftale om nogle få indøvede linjer. De har meldt sig ud, og omgivelserne har accepteret deres udmeldelse, indtil vi griber handlende ind.

For alle de nævnte børn gælder det, at sværhedsgraden af deres problemer let øges til et omfang, hvor det opleves umuligt at hjælpe tilstrækkeligt inden for rammerne af den almindelige sociale- og emotionelle læring, der løbende er ”med” i forbindelse med den almindelige undervisning og aktivitet i klassen.

Hurtigt vil lærerne få brug for hjælp udefra. Som et minimum brug for vejledning. Oftest vil der dog være behov for gennem en egentlig indstilling til pædagogisk psykologisk rådgivning, at få vurderet behovet for specialundervisning eller anden specialpædagogisk bistand. Heri vil oftest indgå et markeret behov for inddragelse af forældre og ofte også klasse- og kammeratsscenen.

Det er da også inden for den sociale- og kontaktmæssige problemkreds, der inden for de seneste år er sket en voldsom vækst i behovet for specialundervisning, både efter Folkeskolelovens § 20, stk. 1 og 2 (se senere).

Den neurologiske synsvinkel

Neurologiske (dys)funktioner omhandler den måde, sanseapparatet fungerer på centralt som udtryk for hjernens funktioner eller perifert som udtryk for de enkelte sansers måde at fungere på.

Vanskelighederne på dette område viser sig i den måde, hvorpå barnet forarbejder og forstår sanseindtryk, og der kan endvidere være tale om vanskeligheder i den måde, de enkelte sanser fungerer sammen på, og hver for sig. Endelig kan der være tale om vanskeligheder i mere basale styrende funktioner som fx vågenhed og aktivitetsniveau.

Dette kan være tilfældet, når et barn generelt har et ekstremt højt aktivitetsniveau. Men det kan også være tilfældet, når et barn efterfølgende udvikler en psykisk overbygning på den neurologiske dysfunktion. Ved urolig og ukoncentreret adfærd opstår der mange problemer blandt kammerater, i skolen og i hjemmet. Dette medfører en risiko for indlæringsvanskeligheder på afgrænsede områder. Børnene kan komme ind i onde cirkler, hvor den ene fiasko efter den anden gør dem afvisende og opgivende.

Funktionsvanskelighederne vedrører her de neurologiske processer, som gør børnene i stand til at koncentrere sig, tilegne sig viden og styre deres krop og adfærd.

Der kan være tale om relativt begrænsede funktionsvanskeligheder, men da de vedrører særdeles vigtige områder for barnets udvikling, indlæring og sociale tilpasning, er sandsynligheden for, at de får alvorlige konsekvenser i et livsforløb store.

Hvis barnet ikke møder forståelse og hjælp, kan selv relativt begrænsede funktions- og udviklingsforstyrrelser af denne art blive et svært handicap.

I en specialpædagogisk sammenhæng må fokus på det neuropsykologiske område være de konkrete funktionsvanskeligheder, barnet fremviser, samt metoder og indfaldsvinkler til at imødekomme barnets særlige behov.

Neurologisk/organisk betinget dysfunktion

For nogle børns vedkommende kan årsagerne og dermed beskrivelserne af deres vanskeligheder bedst belyses ud fra deres specifikke måde at varetage centrale tanke- og orienteringsprocesser på. Det er ofte meget vanskeligt at udrede helt klart, hvorvidt sådanne

vanskeligheder i overvejende grad er organisk betinget eller psykologisk betinget - eller måske begge dele. Denne afvejning er en specialistopgave.

- **Let afledelighed:**

Børnene har vanskeligt ved at koncentrere sig, og de afledes af uvedkommende ting. De har svært ved at fastholde opmærksomheden, også selv om det er noget, som de gerne vil. Børnene bliver ofte beskrevet som overaktive på en hektisk og planløs måde. De kan være konstant pillende og urolige. De beskrives som impulsive, fordi de handler, før de tænker, og fordi de ikke er gode til at planlægge og justere deres handlinger, så disse passer til situationen. Enkelte af børnene er ukoncentrerede på en underaktiv måde, hvor de er for passive og monotone i deres aktiviteter, og hvor de har svært ved at skifte fra en aktivitet til en anden.

- **Perceptionsforstyrrelser (vanskeligheder med at tolke syns-, hørelses- og kropssignaler):**

Børnene har nogle afgrænsede vanskeligheder i de funktioner, som vedrører den mere detaljerede opfattelse af omverdenen. De kan have nogle specifikke problemer med forarbejdningen af synsindtryk, fx problemer med at opfatte og huske forskellige former (formopfattelse), eller hvordan ting placerer sig i forhold til hinanden (opfattelse af rum og relationer).

Sådanne vanskeligheder kan være en alvorlig hindring for deres indlæring.

Hvis vanskelighederne primært har at gøre med at opfatte og forarbejde sproglyde, kan det medføre, at børnene får en sen sprogudvikling og senere problemer med læsning og stavning.

- **Forstyrrelser i planlægning og strategi:**

Børnene kan have afgrænsede vanskeligheder med at planlægge og gennemføre løsningen af problemer, både i sociale situationer og i andre komplekse sammenhænge. Disse vanskeligheder vil ofte blive mistolket som manglende motivation eller provokerende adfærd.

- **Motorisk kontrol:**
Børnene kan have problemer med at styre deres bevægelser kombineret med en dårlig balance og vanskeligheder med at tolke signalerne fra deres egen krop. Det medfører, at de er kluntede og langsomme, også når der leges i skolegården.

Ved spisebordet hælder de for meget op, spilder, har svært ved at styre kniv og gaffel, vælter glasset osv. Børnene bruger meget energi på at styre deres motoriske udfoldelser. De skal øve sig i længere tid end andre børn, før de motoriske programmer bliver automatiserede og dermed mindre energikrævende.

Der er ikke tale om generelt udviklingshæmmede børn, men derimod om ujævnt udviklede børn. Principielt er børnene normalt begavede, men det siger sig selv, at vanskeligheder af den her art påvirker udviklingsmulighederne.

Også inden for disse kategorier - børn med neurologiske dysfunktioner og neurologisk/organisk betingede dysfunktioner – er der sket en kraftig vækst de seneste år. Det gælder specielt den vidt-gående specialundervisning (Folkeskolelovens § 20, stk. 2). Diagnoser som DAMP og Aspergers Syndrom er blevet alment kendte. Børn med disse problemer synes oftest at være sværest at undervise i den almindelige klasse eller på skolens støttecenter. Børnenes undervisningsmæssige behov er dog, uanset problemernes sværhedsgrad, stærkt forenklet, at der etableres en sikker struktur og ramme for deres dagligdag, så både den personlige og faglige udvikling kan foregå lærerstyret uden eller med minimale stimulerings- og kontaktproblematikker.

Behov for involvering

Uanset hvilke kombinationer af synsvinkler, der anlægges, vil disse børn ofte fremtræde med et paradoksproblem: de har en adfærd og en fremtræden, der umiddelbart kan lægge op til afstand samtidig med, at børnene har behov for nærvær og involvering. Disse børn indgår ofte i samspil med deres omgivelser med en forstyrret opfattelse af sig selv og andre, eksempelvis kan de fremtræde: udadreagerende, impulsstyrede, uforpligtede, stereotype, trodsige m.v, samtidig med

at de også kan forstås som skrøbelige, angstfyldte, usikre og ensomme.

Børnenes forestillinger om omverdenen kan være, at denne er ond, farlig og uforudsigelig, mens de kan opleve sig selv som enten onde med behov for beskyttelse og garderinger, eller som en person, der må kæmpe og forsvare sig. Det er ganske energikrævende og en voldsom belastning at møde omverdenen på denne måde og at have selvopfattelse svarende hertil. Samtidig er det væsentligt at være opmærksom på, at disse børn med deres umiddelbare fremtræden kan være en belastning for de voksne, der er sammen med dem. Sammenlagt må det derfor fremhæves, at de negative samværsformer må søges ændret med henblik på etablering og opbygning af mere bæredygtige og udviklende relationer. I dette hæfte argumenteres for, at dette sker ved hjælp af viden, analyse, samarbejde, involvering og ændret praksis.

I samværet og kontakten med børnene er det væsentligt at have fokus på

- de fordrejede forestillinger
- barnets forventninger og forestillinger
- at barnet skal opleve, at dets behov forstås, og at samværet kan give noget godt
- at barnets forestillinger skal omformes i kontakten
- og at kontakten etableres via samarbejde

Baggrunden for disse forestillinger kan se meget forskellig ud:

Understimulerede og omsorgssvigtede børn

Mange af de børn, som skolen og den enkelte lærer oplever som vanskelige på baggrund af deres adfærds- eller trivselsmæssige vanskeligheder, viser på mange områder tegn på en understimuleret og utilstrækkelig opdragelse og baggrund generelt. Der vil ofte være tale om en svag, social familiemæssig baggrund og et forløb i dagpleje og daginstitution, der ikke har været optimalt.

Selv om der ikke er tale om en egentlig begavelsesmæssig utilstrækkelighed, er disse børn på det sproglige og tankemæssige område generelt svage. De er ofte meget konkrete i deres omgang

med alle dagligdags forhold og ikke naturligt vante til tankemæssige eller sproglige løsninger på opgaver eller andre problemstillinger.

Dette gælder ikke mindst på det sociale område, hvor samværet med andre børn eller voksne ofte bringer dem i konfliktfyldte eller direkte nederlagsprægede situationer. En del af den manglende baggrund hænger nøje sammen med de helt grundlæggende færdigheder, som deltagelse og problemløsning i socialt samvær forudsætter.

Disse børns svage strukturering af deres adfærd og i deres måde at tænke på genfindes også i helt konkrete dagligdags forhold. De opleves rodede eller forvirrede og er ikke i stand til at holde rede på selv de mest elementære ting i hverdagen, i eller uden for skolen. Helt - for andre børn - selvfølgelig ting som tidspunkter, aftaler, lektier, fælles opgaveløsninger, personlig hygiejne og lignende er for disse børn i mange tilfælde vanskelige at overskue.

Det er imidlertid vigtigt at være opmærksom på, at deres manglende tilpasning til skolens krav og rammer nok så meget hænger sammen med de mange og gentagne utilstrækkelighedsoplevelser, deres ustrukturerede oplevelse af miljøet og deres tilsvarende kaotiske adfærd medfører.

De generelt svage kompetencer og de mange nederlagsoplevelser sætter sig også spor i disse børns motivation og parathed til at indgå i skolearbejdet. De forsøger helst at undgå krav og udfordringer og vil af mange lærere blive opfattet som uden energi og gåpåmod. Ikke sjældent ser man dog disse børn udvise en god mængde energi og udholdenhed på ganske særlige, oftest konkrete og ikkeskole-relaterede interesseområder, hvor de føler sig kompetente og på hjemmebane.

Disse børns kaotiske oplevelser af omgivelserne og især deres mange nederlagsoplevelser stiller naturligvis også helt særlige krav til den pædagogiske indsats over for dem. De har med hensyn til både det indlærings- og det adfærdsmæssige behov for en høj grad af omsorgsfuld hjælp og støtte med meget konkrete anvisninger på, hvordan de skal klare praktiske, sociale og kontaktmæssige udfordringer.

På grund af deres svage struktur har de ofte brug for faste rammer og rutiner i dagligdagen. For at undgå gentagelser i deres oplevelser af nederlag er det væsentligt, at hverdagen og miljøet omkring disse børn styres og afgrænses af læreren.

Dette gør sig ikke mindst gældende i de aktiviteter, som i skolen traditionelt indebærer de største krav til eleverne om indre adfærdsgrænser, selvformulering og selvstændig stillingtagen. I de fleste opgavetyper vil disse børn sjældent udfordres af problemformuleringer, men snarere profitere af anvisninger på løsninger og struktur på arbejdsformen.

Typisk vil disse børn opleve den største faglige udfordring og arbejdsglæde ved meget konkrete og gerne praktisk prægede opgaver.

Endelig er det selvfølgelig afgørende for deres trivsel, at de til stadighed tilbydes en tæt og accepterende kontakt med læreren. Det er vigtigt at læreren har et "ressourcesyn" på eleven og ikke føler afmagt og opgivelsetendens, idet dette vil forstærke barnets vanskeligheder (se senere).

Ambivalente og selvusikre børn

Hos børn, der skaber vanskeligheder for sig selv og skolen, ser man ofte en meget negativ indstilling, en provokerende og grænseoverskridende adfærd, afvekslende med en appellerende og nogle gange næsten inladende adfærd.

Disse børn er som regel afvisende og modvillige over for både krav om opgaver og tilbud om mere lystbetonede aktiviteter. Opgaver afvises som urimelige eller direkte dårlige, og aktiviteter i øvrigt betegnes som uinteressante eller kedelige.

Som lærer vil man ofte opleve disse børns afvisning af opgaver og aktiviteter som unødvendig og nogle gange noget halvhjertet, om end den kan fremføres med megen kraft og vrede. For læreren vil det forekomme at være opgaver, som eleven sagtens kan klare, og aktiviteter, der givet kunne skabe megen fornøjelse, og når opgaverne og aktiviteterne alligevel gennemføres med succes, afføder det som regel stor glæde og stolthed hos børnene.

I deres omgang med såvel jævnaldrende som voksne synes de umiddelbart udspekulerede i deres negative og provokerende adfærd, og de kan udvise stor træfsikkerhed over for andre menneskers ømtålelige punkter, som de med opmærksomhed og intensitet påtaler, gerne i generende eller nedgørende vendinger.

Meget iøjnefaldende - og næsten paradoksalt - føler disse børn sig samtidig uretfærdigt behandlet og forfulgt eller udsat for overgreb fra andre, ligesom de som regel oplever at få de sværeste opgaver og de dårligste tilbud. Denne oplevelse af at være uretfærdigt behandlet bliver da også deres begrundelse for negative og aggressive udfald mod andre.

Den negative adfærd hos disse børn afløses til andre tider og ofte i meget hurtige skift, af en kontaktsøgende, til tider næsten indsmigrende adfærd især over for lærerne. De tilkalder sig lærerens opmærksomhed, vil meget gerne hjælpe til, helst med aktiviteter, der nærmer sig personlige tjenester for læreren, og søger i det hele taget ind i en tæt kontakt med læreren.

Den positive attitude kan skifte lige så hurtigt igen ved blot antydningen af krav eller tilrettevisning fra lærerens side. For disse børn er der en tendens til, at andre mennesker opfattes som enten helt gode eller helt dårlige.

På flere måder synes disse børn meget selvhævdende eller direkte destruktive i samværet med andre og på samme tid meget interesseret i kontakt og accept fra andre.

Denne vanskelige konflikt for børnene og for skolen har baggrund i børnenes tidlige erfaringer med på den ene side at opbygge en tilstrækkelig selvstændighed med en realistisk og positiv selvpoplevelse og på den anden side at opnå et realistisk og positivt billede af andre mennesker og dermed en accepterende og god kontakt.

Når disse væsentlige sociale og følelsesmæssige områder ikke kan tilgodeses på en positiv måde, har disse børn udviklet en adfærd, hvor de hævder deres selvstændighed gennem trods, beskytter deres skrøbelige selv billede gennem afvisning og selvhævdelse og på paradoksalt vis søger andres accept gennem destruktiv adfærd.

I skolen har det været en traditionel pædagogisk tilgang til børnene, at læreren benytter sig af sit gode forhold til børnene til at appellere til dem om at medvirke og samarbejde om et godt og arbejdsomt miljø i klassen.

Når børnene ikke finder tilfredsstillende løsninger, vil læreren naturligt korrigere, og hvis børnene overskrider grænserne for god og acceptabel opførsel, vil læreren tilrettevise dem, appellere til deres bedre jeg og i nogle tilfælde skælde ud eller iværksætte sanktioner.

En sådan pædagogisk tilgang til børn med et skrøbeligt selvbillede og et konfliktfyldt forhold til andre mennesker vil i de færreste tilfælde føre til et positivt resultat, og der vil være stor sandsynlighed for, at lærerens adfærd forstærker børnenes lave selvværd.

Disse børn har behov for meget klare, entydige og især neutrale anvisninger uden følelsesmæssige undertoner af kritik eller irritation. De har behov for over tid at opbygge bæredygtige relationer til læreren.

Det er en nødvendighed og en stor udfordring for læreren at tolerere og rumme den megen vrede og tristhed, som disse børn giver fra sig. Læreren må naturligvis stille relevante opgaver og krav og forlange rimelige grænser i samværet men samtidig dvæle mindst muligt ved den negative kontakt for at omgøre disse børns tidlige erfaringer i omgangen med andre mennesker.

Angstfulde og skrøbelige børn

Nogle af de børn, der har vanskeligt ved at indgå i og trives ved skolens hverdag, er mere sarte eller skrøbelige og langt mere angstfulde end de tidligere beskrevne. De udviser stor usikkerhed og kan virke triste i stemning.

Disse børn afholder sig helst fra de fleste aktiviteter og viser tydelige tegn på ubehag, når de skal tage aktivt del i klassens gøremål. Som regel bliver ubehaget og angsten stigende med graden af fysisk udfoldelse, løssluppenhed eller udfordring i aktiviteten. På tilsyneladende meget lille foranledning kan de blive meget ulykkelige og eventuelt briste i gråd eller forlade klassen og måske skolen.

Almindeligvis vil disse børn forsøge at holde sig en del for sig selv, og når de deltager i aktiviteter med andre børn, viser de en påfaldende mangel på kontrol over sig selv og på de nødvendige færdigheder til at indgå i samværet.

I lege og andre aktiviteter vil de ofte komme til at overtræde spilleregler i samværet. Til tider, når legen synes at gå godt, kan de blive så overstadige, at andre børn bliver påvirket af det. Til andre tider vil man se pludselige og uforudsigelige gennembrud af voldsom adfærd over for de andre børn. Dette fører let til, at andre børn føler sig usikre på deres reaktioner og derfor undgår dem eller holder dem ude af de almindelige aktiviteter.

De har vanskeligt ved at skabe og vedligeholde kammeratskaber med jævnaldrende. Deres overstadighed ved oplevelsen af positiv kontakt får ofte andre børn til at trække sig væk fra dem. Ikke sjældent kan de med deres noget sky og tilbagetrukne facon næsten animere andre børn til drilleri eller i nogle tilfælde ligefrem til overgreb.

Baggrunden for disse børns mistrivsel findes i meget tidlige udviklingsproblemer og i nuværende ustabile og usikre relationer.

Problemstillingen afspejles også i deres forhold til de voksne i skolen, hvor de har en tendens til kun at knytte sig til en enkelt eller nogle få voksne. Tilknytningen bliver meget tæt - nogle gange næsten som et ejerforhold - og man oplever en tilbøjelighed til, at andre voksne til gengæld opleves urimelig negativt.

Det er indlysende, at disse børn behøver megen voksenstøtte og hjælp, og det vil sædvanligvis betyde, at læreren skal udøve en betragtelig styring af hele børnegruppens samvær og adfærd, så de store nederlag undgås.

Det er vigtigt, at læreren kan hjælpe børnene til at undgå de store voldsomme udbrud af desperation og afmagt, og de har i den forbindelse brug for klare konkrete anvisninger på, hvordan de kan bære sig i børnegruppen, så konflikterne minimeres. Det nytter ikke noget, at læreren stiller krav om sociale adfærdsformer, som eleven mangler forudsætningerne for at honorere.

I skolearbejdet og andre opgaver er det vigtigt, at læreren giver klare anvisninger på problemløsninger. Hvis der lægges for meget vægt på problemopstillinger, vil disse børn let få aktiveret deres følelse af afmagt. Det vil samtidig være nødvendigt, at instruktionerne til arbejdet også indeholder en aftale om opgavernes omfang og sociale sammenhæng, så det usikre barn får bedre mulighed for at overskue opgaverne og dermed lettere kan opleve at magte udfordringerne.

Helt selvfølgelig må læreren være meget opmærksom og parat til at hjælpe under selve gennemførelsen af de stillede opgaver.

Det vil i det hele taget være nødvendigt, at læreren i alle forhold anlægger en meget imødekommende og støttende holdning til disse børn, så kravene og udfordringerne til dem bliver afpasset og realistiske i forhold til deres formåen og udviklingsmuligheder.

En integreret måde at forstå børns udvikling på

Gennem de sidst årtier er der produceret megen viden til forståelse af børns vanskeligheder. Denne viden har, som det fremgår af ovenstående, baseret sig på neuropsykologiske og kognitive forståelsesformer. Den har bidraget med forklaringer på børns vanskeligheder med at forstå, koncentrere sig, skabe overblik og regulere egen adfærd.

Denne viden, baseret på forståelse af børns individuelle forudsætninger, har været nyttig som grundlag for at kunne etablere en kompenserende og hensyntagende pædagogik. Samtidig er det klart, at denne form for viden er baseret på forståelser af børns vanskeligheder og mangler.

I de senere år er der produceret en anden form for viden, der er baseret på et andet grundlag. Der er tale om en viden, der bygger på besvarelsen af spørgsmålet: hvad kendetegner børn, der trives og udvikler sig? Denne form for viden, baseret på forståelse af børns sociale samspil og kontekst, kaldes ofte viden om modstandsdygtighed og mestring. Det er en forskningsbaseret viden, der underbygger forståelsen af, at forandring er mulig. Der er tale om et ”ressourcesyn” på barnet.

De to typer viden skal ikke betragtes som modsætninger, der udelukker hinanden. Begge typer viden er nyttige og nødvendige, og integreres de to former for viden, opnås en udvidet forståelsesramme for barnets vanskeligheder og dets udviklingsmuligheder.

Med viden om barnets egne psykiske og sociale forudsætninger, både indlejret gennem tidlige kontakter med andre og organisk/genetisk betinget, er det muligt at forstå og rumme ellers tilsyneladende uforståelig eller direkte destruktiv adfærd.

Med viden om børns modstandsdygtighed og mestring kan man tilrettelægge en indsats, som fokuserer på udviklingsmulighederne i barnets aktuelle relationer, herunder ikke mindst med de involverede lærere og pædagoger.

Balancen mellem de to typer viden er dog ikke nået endnu. Det man stærkt forenklet kunne kalde "fejlfindingsmodellen" er den, der er flest erfaringer med og parathed til at anvende, både ved diagnosticeringen og indstillingen til specialundervisning samt struktureringen af denne. Både i holdning og i praksis er det nødvendigt med et paradigmeskift. Udvikling og afprøvning af nye metoder til udviklingen af relationskompetence, classroom management og lignende skal til, før en balance imellem de to typer viden opnås.

Det er i den forbindelse vigtigt at bemærke, at den nyeste form for viden også kan anvendes i pædagogiske refleksioner, og den kan omsættes til udviklingskabende relationer mellem barnet og de voksne.

I opsummeret form siger denne type viden, at børn, der klarer sig godt, er karakteriseret ved at kunne skabe sig en fornemmelse af sammenhæng i deres situation. Dette indebærer blandt andet:

- En evne til at kunne forstå situationen
- En tro på at kunne finde løsninger
- At kunne skabe sammenhængende mening i situationen

Mere konkret er børn i en positiv udvikling karakteriserede ved blandt andet:

- At kunne fremkalde positiv opmærksomhed
- At kunne være hengivne, aktive og kærlige
- At have gode arbejds- og døgnrytmer
- At have gode kommunikative evner
- At have gode kammeratskabsrelationer

- At være indre styrede frem for impulsstyrede
- At have haft en god tilknytning til omsorgspersoner
- At opleve følelsesmæssig støtte fra personer uden for familien
- At have en hverdag med succesoplevelser

En række børn med vanskeligheder inden for adfærd, kontakt og trivsel er ikke karakteriseret ved disse punkter. I arbejdet med disse børn vil punkterne kunne bruges som mål eller temaer, den pædagogiske relation og de pædagogiske aktiviteter skal sigte mod at nå eller omfatte.

Ved fokuseringen på denne form for tænkning vil fokus i samværet med børnene blive udviklings- og ressourceorienteret.

Der er i øjeblikket flere forskellige steder, hvor der foregår en metodisk udvikling på dette nye felt. Det drejer sig ikke alene om at udvikle børnenes relationskompetence ved at se på deres muligheder og tilstedeværende positive kompetencer, altså en udvikling af mestringen af den sociale situation. Også udviklingen af lærernes relationskompetence og mestring af den sociale situation i klassen eller gruppen er i fokus.

De fire sceners kvalitet som forståelsesramme

Med udviklingen af ovennævnte *integrerede og ressourcebaserede syn* på børn med adfærds-, kontakt- og trivselsproblemer fremstår det klart, at en ensidig anvendelse af *barnets fremtræden som forståelsesramme* for dets problemer vil være forkert. Det synes klart, at en sådan ensidighed kan sløre det forhold, at de beskrevne fremtrædelsesformer i vid udstrækning ”blot” er symptomer på bagvedliggende påvirkninger i børnenes miljøer og de tidligere beskrevne scener:

- Familie- eller hjemmescenen
- Kammerat- eller gruppe-/klassescenen
- Fritidsscenen
- Institutions- eller skolescenen

Det er dog forbundet med markante holdningsbestemte og i et vist omfang også formelle problemer at beskrive de børn og voksne, der omgiver det problemfyldte barn som de ansvarlige for problemerne. Det ses tydeligst, når man påtænker at hjælpe barnet med adfærds-, kontakt- eller trivselsproblemer ved at rette *indsatsen* mod barnets omgivelser!

Der er dog en klar udvikling i gang. Længst fremme er udviklingen af redskaber til analyse af og arbejde med klassescenens kvalitet. Det synes dog stadig mest almindeligt, at et arbejde med klassescenen relateres til problemer "med klassen" mere end til problemer med en enkelt elev. Det hænger nok sammen med ovennævnte historisk bestemte holdning, at "den, der udviser problemer, selv har skabt dem"! Begrebet "skyld" er ikke forsvundet ud af vores tankesæt om adfærds-, kontakt- og trivselsproblemer!

Den aktuelle indsats mod mobning og Undervisningsministeriets såkaldte "Uroprojekt" (1998-2000), hvor formålet er at mindske antallet af elever, der forstyrrer undervisningen for sig selv eller andre, har øget bevidstheden om betydningen af kvaliteten af de fire scener, hvad angår det enkelte barns udviklingsmuligheder. En holdningsændring er i gang.

I Uroprojektet er der til brug for den enkelte skole udarbejdet et såkaldt statusskema. Deri beskrives de fire scener med henholdsvis

- Stabile relations- og sikkerhedsgivende karakteristika og
- Ustabile ikke relations- og sikkerhedsgivende karakteristika

Det har også her vist sig, at det er lettere at arbejde med klassescenen end med "voksnes" scener. Med et stadigt mere intensivt hjem/skolesamarbejde, samarbejde lærerne imellem i lærerteams og samarbejde mellem pædagoger og lærere udvikles også en forståelse for betydningen af de voksnes sceners kvalitet for det enkelte barns udvikling.

5. Specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand

Hvad er specialundervisning?

Formålet med skolens undervisning er fælles for samtlige elever, men vejene hertil skal være så brede eller mangfoldige, at hver enkelt elev uhindret kan nå så langt i retning af målet som muligt. Dette er en opgave for alle, der direkte eller indirekte er implicerede i skolens virksomhed.

Specialundervisning er en væsentlig del af den samlede specialpædagogiske bistand, som udgør skolens særlige muligheder for at støtte elever, hvis behov ikke fuldt ud kan imødekommes i den almindelige undervisning. Men specialundervisning er ikke et alternativ, der sætter eleverne uden for de almindelige bestemmelser om folkeskolens undervisning.

Specialundervisningen og dens medarbejdere - hvad enten de arbejder inden for almindelige skoler eller specialskoler - er dermed et konstruktivt element i skolen for alle.

Pædagogisk psykologisk rådgivning (PPR)

Specialundervisningen skal bygge på en pædagogisk-psykologisk vurdering af elevens behov. Denne vurdering danner også grundlaget for etableringen af en eventuel bredere indsats, end den specialundervisningen og dermed skolen giver mulighed for at yde. Denne indsats, kaldet ”anden specialpædagogisk bistand”, omfatter overvejende ”specialpædagogisk rådgivning til forældre, lærere eller andre personer, hvis indsats har væsentlig betydning for elevens udvikling” og/eller ”særligt tilrettelagte aktiviteter, der kan gives i tilslutning til elevens specialundervisning”. (Bek. nr. 448 § 2, pkt. 3 og 6.)

Hermed er der skabt mulighed også for klassearbejde og særlige pædagogiske aktiviteter uden for den almindelige undervisningstid, ligesom grundlaget for analyse eller vurdering af de i forrige kapitel nævnte sceners relations- og sikkerhedsgivende kvalitet er til stede.

Først småbørn - siden elever

Når et barn kommer i skole, har der allerede fundet en omfattende udvikling og indlæring sted. Hvis barnets udviklingsmuligheder i småbørnsalderen ikke har været optimale, øges risikoen for, at det allerede ved skolestarten vil have behov for særlig støtte. Den specialpædagogiske indsats bør derfor iværksættes så tidligt som muligt. Jo tidligere et særligt behov kan tilgodeses, jo bedre. Det betyder, at forældrene og daginstitutionerne bør inddrages i et samarbejde med skolen lang tid før børnene starter i børnehaveklassen eller 1. klasse.

Allerede i 1979 udkom der en bekendtgørelse om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til småbørn. (Bek. nr. 433 af 22. oktober 1979). Her blev ovennævnte tankegang præciseret og er siden, de fleste steder, udviklet, hvad angår synspunktet om tidlig indsats. Langt de fleste steder udøver pædagogisk psykologisk rådgivning da også sin virksomhed i småbørnsområdet. Der gives både specialpædagogisk bistand i form af vejledning og udlån af materialer (Legetek), der ydes specialundervisning og i vid udstrækning specialpædagogisk støtte til børn med særlige behov inden for adfærds-, kontakt- og trivselsområdet.

Elever med særlige behov

Nogle elever har særlige behov forstået på den måde, at de ikke umiddelbart kan deltage i den almindelige undervisning med optimalt udbytte. I nogle tilfælde er disse særlige behov beskedne og i andre temmelig omfattende, men i alle tilfælde gælder det, at disse elever også har de almindelige udviklingsbehov, der ganske ligner alle andre elevers.

Et barn er meget mere end sit handicap

Allerede siden fremkomsten af bekendtgørelsen nr. 537 af 16. Juli 1990 om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, har det været fremhævet, at opdeling af elever med særlige behov i specificerede handicapkategorier har været indsnævrende for synet på den enkelte elevs behov. I stedet opdelte man eleverne i ”kategorier” efter de vanskeligheder der fremstod som primære for eleverne i relation til folkeskolens almindelige undervisning:

- Specifikke faglige vanskeligheder, hvor elevens indlæringsforudsætninger i centrale fag som dansk, regning/matematik og engelsk ikke umiddelbart gør det muligt at opnå optimal udbytte af den normale undervisning
- Generelle indlæringsvanskeligheder, hvor fagkravene i den almindelige undervisning generelt overstiger elevens præstationsmuligheder
- Adfærdsmæssige og socio-/emotionelle problemer af en art eller et omfang som gør, at eleven ikke umiddelbart kan leve op til de krav skolens undervisning og hele virksomhed indebærer
- Specifikke funktionsvanskeligheder på syn-, høre-, tale- og eller motorikområdet, der reducerer elevens muligheder for at tilegne sig undervisningens indhold gennem de almindelige metoder.

Alligevel har undervisningen i praksis fastholdt, at de forhold hos eleverne, der er årsag til de særlige behov, med fordel kan inddeles og beskrives efter de fysiske eller psykiske funktionsnedsættelser, der er tale om.

En sådan kategorisering kan, som tidligere beskrevet, være hensigtsmæssig, når det fx gælder om at forstå, hvordan en synsnedsættelse, en hørenedsættelse eller en psykisk udviklings-hæmning generelt påvirker elevens funktionsmåde. De seneste år er der set en udvikling hen imod en yderligere kategorisering ud over de fire opdelinger, ovennævnte bekendtgørelse anvender. Det gælder specielt inden for det neuropsykologiske område, hvor differentierede diagnostiske muligheder har øget mængden af differentierede specialpædagogiske indsatser, specielt inden for den vidtgående specialundervisning.

Det er her væsentligt at gøre opmærksom på, at en diagnostisk beskrivelse i sig selv ikke automatisk må medføre en bestemt specialpædagogisk foranstaltning. Den diagnostiske beskrivelse indikerer en tænkning og en forståelse, der skal indgå som grundlag for tilrettelæggelsen af en hensigtsmæssig pædagogik.

Det er derfor afgørende at respektere den kendsgerning, at børn inden for samme kategori både som personer og elever kan variere meget, og at deres særlige behov derfor kan være meget forskellige.

Hvad angår børn med adfærds-, kontakt- og trivselproblemer, er det yderligere vigtigt, som også tidligere beskrevet at være opmærksomme på disse børns fremtræden som bl. a. et resultat af de påvirkninger, de har været og er udsat for fra alle de voksne og andre børn, der omgiver dem.

Igen er det vigtigt af fremhæve, at børnene med særlige behov også er ressourcepersoner. Det fremgår som tidligere beskrevet, af tænkningen om kompetencer og varierede udtryk for relationskvalitet.

Børn er forskellige som individer, ikke som grupper

Det er ikke muligt at opdele skolens elever i en gruppe med og en gruppe uden særlige behov. Her er grænsen bl. a. påvirket af den almindelige undervisnings aktuelle rummelighed. Opdelingen hænger således tæt sammen med undervisningsdifferentieringen, som ideelt set ville kunne overflødiggøre begrebet "særlige behov" eller omvendt: lade det karakterisere alle elever. Det er lærerens opgave at differentiere sin undervisning, jf. folkeskolelovens § 18, stk. 1, så den svarer til elevernes forskellighed, men i praksis vil det næppe være realistisk at forvente, at undervisningsdifferentiering kan erstatte specialundervisningen. For børn med socio-emotionelle problemer og svag relationskompetence vil en yderligere specialpædagogisk bistand i form af vejledning til barnets omgivende voksne og børn oftest også være nødvendig.

Specialpædagogik som differentieringsmiddel

Der er særligt fire områder, hvor denne bistand er nødvendig i forhold til skolens aktuelle muligheder og behov:

- Kulturtekniske færdigheder
- Fagligt niveau
- Pædagogisk struktur
- Metodik

At lære eleverne kulturtekniske færdigheder - dvs. at læse, skrive, stove og regne samt at lære mindst et fremmedsprog betragtes som en selvfølgelig opgave for skolen. Denne opgave er derfor karakteriseret af en række normer og forventninger, som dels er beskrevet i lovgivningen og dels bestemt af en vurdering af, hvordan børn i almindelighed udvikler disse færdigheder.

Også på dette område er der naturligvis en betydelig spredning i elevernes muligheder, og for nogle vil skolens forventninger i større eller mindre grad overstige deres forudsætninger. Specialundervisningen kan i lighed med de øvrige områder finde sted inden for den almindelige klasses rammer eller i kortere eller længere perioder under mere segregerede former.

Det faglige niveau eller fagenes indholdsmæssige sværhedsgrad har traditionelt en sådan normativ karakter, at nogle elever ikke vil være i stand til at tage de udfordringer op, som undervisningen byder på.

Skal de elever, som kommer til kort over for det faglige niveau, hjælpes til at få en optimal undervisning, må niveauet afpasses, så det indeholder stof og udfordringer, der er relevante i forhold til netop disse elevers forudsætninger og muligheder. Denne tilpasning indebærer ikke bestemte strukturelle løsninger. Principielt kan den ske i form af en særlig tilrettelagt undervisning inden for den almindelige klasses rammer, på skolens støttecenter eller i en specialklasse.

Den pædagogiske struktur, som er karakteristisk for folkeskolens daglige virksomhed, repræsenterer for nogle elever store vanskeligheder. Kravene til arbejdsmoral, koncentration, kommunikation og –

ikke mindst – kravene til kvalitet i de sociale relationer, overstiger i større eller mindre grad nogle elevers formåen. Børn og unge kan på grund af hjemlige forhold eller hændelser i deres opvækst sammen med aktuelle forhold, påvirkes på en sådan måde, at deres skolegang bliver vanskelig. Den almindelige undervisning kan derfor suppleres med specialpædagogiske foranstaltninger, herunder indsats i deres forskellige miljøer, som kan gøre det muligt for eleverne at tilegne sig viden og færdigheder på trods af disse vanskeligheder, eller fordi vanskelighederne afhjælpes.

Løsningerne er heller ikke her bundet til bestemte undervisningsformer. Nogle gange kan løsningen med held findes inden for den almindelige klasses rammer, andre gange kan støttecentret, specialklassen eller specialskolen være den bedste mulighed, under alle omstændigheder samtidig med en specialpædagogisk indsats i barnets omgivelser.

Undervisningens metodik er traditionelt baseret på, at eleverne uden særlige vanskeligheder kan modtage, bearbejde og afsende information under anvendelse af alle fysiske og psykiske funktioner.

Men hvor en eller flere af disse funktioner er nedsatte eller mangler helt (synet, hørelsen, motorikken, talen osv.), vil eleven ikke kunne deltage i undervisningen, uden at den suppleres med den relevante og fornødne kompenserende støtte. Det drejer sig i vid udstrækning om særlige hjælpemidler, visuelle kommunikationsformer, tolkebistand, personlig assistance osv.

Denne - mangeartede - kompenserende støtte kan ligeledes med godt resultat etableres under integrerede såvel som under segregerede former.

I relation til folkeskoleloven er der endvidere udviklet sådanne metoder, hvor elevens inddragelse i den samlede undervisningsproces er det fremherskende metodiske element, at alene metodevalget kan være et vigtigt element i en hensyntagen til elever med særlige behov.

På tværs af disse fire områder i specialundervisningen har alle elever forskellig motivation, selvtillid, arbejdstempo og måder at lære på. Den almindelige undervisning må tilføjes et individuelt aspekt, hvor den enkelte elevs egne forudsætninger og stil sættes over de normative forventninger. Det kræver selvsagt en omfattende indsigt i elevens forudsætninger at kunne omsætte denne indsigt til en relevant undervisning, specialundervisning og anden specialpædagogisk indsats. Det er derfor vigtigt, at den omhandlede specialundervisning foregår i et tæt samarbejde med pædagogisk psykologisk rådgivning. Specialundervisning af elever med adfærds-, kontakt- og trivselsproblemer vil vanskeligt kunne gennemføres over en længere periode alene på baggrund af pædagogisk psykologisk rådgivnings normale primære rapport. Der vil oftest være behov for en løbende opfølgning, inkluderende rådgivning om mål, indhold og metode i specialundervisningen, suppleret med vejledning og/eller supervision af implicerede lærere.

Tilsvarende gælder det, at specialundervisningen som regel må suppleres med specialpædagogisk bistand relateret til vejledning og/eller anden form for påvirkning af karakteren og kvaliteten i samværet mellem de voksne og børnene i de tidligere omtalte fire scener, hvor børn lever deres liv.

Specialundervisningen vedrører naturligvis først og fremmest skolescenen og dermed samværet mellem lærere og elever og mellem eleverne indbyrdes. Altså den måde skolen indretter sin samlede virksomhed på i lyset af de meget forskellige forudsætninger og livsvilkår børn og unge møder skolen med. Men indsatsen må nødvendigvis også vedrøre betydningen af de måder hvorpå børns øvrige samvær indrettes – og de muligheder eller behov, der er for indsats uden for skolescenen.

Folkeskolens formål

I folkeskoleloven præciseres formålet med offentlig skolegang ud fra bl. a. følgende centrale begreber:

- Tilegnelsen af kundskaber,
- Alsidig personlig udvikling,

- Oplevelse, virkelyst og fordybelse,
- Lyst til at lære,
- Tillid til egne muligheder,
- Medbestemmelse.

Disse begreber fremhæves her for at understrege den bredde og rummelighed, som formålsparagraffen peger på - i modsætning til forestillingen om den boglige folkeskole, der kun beskæftiger sig med formel kundskabsformidling.

Over for børn, der har vanskeligheder på adfærds-, kontakt-, og trivselområdet, vil det, i det mindste periodisk, være nødvendigt at beskæftige sig med deres personlige udvikling for derved på længere sigt at påvirke forudsætningerne for deres læring i gunstig retning. Heri indgår fokus på relationen mellem lærer og elev. Hvis denne relation ikke fungerer optimalt samtidig med undervisningen, kan det være nødvendigt også at koncentrere indsatsen på relationskvaliteten mere end på selve undervisningen.

Formålsparagraffen giver folkeskolen en forpligtelse til at beskæftige sig med børnene som hele mennesker. Det er indlysende, at tilegnelse af viden og færdigheder bliver begrænset eller umuliggjort, hvis klassens sociale liv påvirkes af uro eller grænseoverskridende adfærd.

De initiativer af undervisningsmæssig og social karakter, der sættes ind over for adfærds- og trivselsproblemer, har som regel flere indbyggede mål:

- På det generelle plan at sikre og styrke det enkelte barns udvikling - ved at bremse eller mindske den adfærd, der fremkaldte reaktionen.
- På det specifikke plan at stadfæste særlige mål for barnets eller børnenes trivsel, udvikling og adfærd afhængig af problemernes art og omfang, med henblik på at udvikle hensigtsmæssige udtryksformer (Undervisningsministeriets temahæfte 16 om individuel undervisningsplanlægning).
- For det enkelte barn kan det dreje sig om at blive i stand til at deltage i sin klasses undervisning uden at spolere eller vanskeliggøre undervisningen for sig selv eller for andre. Det kan

også dreje sig om at udarbejde en målsætning sammen med et for stille og indadvendt barn med henblik på at barnet, inden for nærmere aftalte vilkår, indgår mere aktivt i undervisningen.

Overordnet kan man sige, at målsætningen for arbejdet med og undervisningen af elever med adfærds-, kontakt og trivselsproblemer i særlig grad handler om at udvikle

- et positivt selvbillede (selvtillid)
- empati (forståelse og evne til at indleve sig i andres adfærd og tanker.)
- emotionel kontrol (evne til at udsætte behov, reagere med situationsrelevante følelser)

for derigennem at øge elevens trivsel og styrke mulighederne for at lære i mere boglig forstand.

Helhed i børns udvikling og indlæring

Over for børn, der har vanskeligheder med hensyn til adfærd, kontakt og trivsel, er det særligt påkrævet at være opmærksom på det brede undervisningsbegreb. Praktisk-musiske aktiviteter kan ofte være vigtige redskaber for at opnå et fornyet afsæt for indsatsen i disse børns udvikling. Undervisning er mere end det, der formidles gennem lærebøger eller gennem formelle øvelser og mere end det, der ses direkte i lyset af pensumopgivelser eller læseplaner. Det tværfaglige samarbejde og projektarbejde er her væsentlige elementer i et helhedssyn på barnet og dets behov.

Alle børn og unge uanset forudsætninger skal kunne modtage et relevant undervisningstilbud i den oven for nævnte brede betydning af undervisningsbegrebet: I klassen, på distriktsskolen eller i kommunens skolevæsen.

Undervisningsdifferentiering og specialpædagogik – normbrud.

En del af problemerne med undervisning af børn med adfærds-, kontakt- og trivselsproblemer koncentrerer sig i den enkelte undervis-

ningsituation ofte om det enkelte barns normbrud eller manglende sociale kompetence i undervisningssituationen, tidligere beskrevet som disciplinærproblemer. Her er modellen:

Undervisning – undervisningsdifferentiering – specialundervisning oftest ikke tilstrækkelig. Selv om den beskrevne rækkefølge kan anskues som undervisning med stigende kompleksitet og individrettethed, og princippet om undervisningsdifferentiering i denne sammenhæng betyder, at undervisningen rettes mod den enkelte elev i klassen, vil normbrudene eller den manglende sociale kompetence være et selvstændigt problem, som ikke kan løses gennem undervisningsdifferentieringen. De elementer i personligheden, som repræsenterer den sociale kompetence, skal påvirkes individuelt og med særskilte metoder, uafhængigt af undervisningens differentierungsgrad. Dette kan kun lade sig gøre, hvis eleverne, hver med deres interesser, evner og temperament og øvrige forudsætninger, fremtræder som individer for læreren.

Kendskab til hver enkelt elev er derfor også en væsentlig forudsætning for undervisning i folkeskolen. Dette gælder - inden for den almindelige undervisning - mest udpræget for klasselæreren, der har udvidede opgaver af social, psykologisk og mentalhygiejnisk karakter, selv om der er en udvikling i gang, hvor lærerteamet om en klasse påtager sig et fælles ansvar for den enkelte elevs udvikling.

Differentieringsprincippet indeholder en forventning om, at læreren er i stand til at tilføre den traditionelle formidlerrolle nye dimensioner og kvaliteter. Læreren skal kunne udfordre, skabe nye situationer og gå i fortolkende dialog med eleverne. De elever, der har vanskeligheder ved at udvikle sig i den givne pædagogiske struktur, stiller særligt store krav til lærerens kvalifikationer. Eleverne opleves ofte som værende meget anderledes, og ofte drejer det sig om en dybere forståelse eller tolkning af deres adfærd.

Det sker hyppigt, at skolens formål og intentioner i forhold til disse elever tilsidesættes og erstattes af forsøg på tilpasning og traditionel faglig kompensatorisk undervisning. Virkningen er som oftest meget begrænset eller af kort varighed.

Behovet for at omdefinere undervisningssituationen i forhold til en given elev kan blandt andet gøres ved at tilføre ressourcer ude fra i

form af rådgivning, vurdering og forslag fra PPR. Dette må være den nødvendige konsekvens af, at den almindelige undervisning ikke giver tilstrækkelig udvikling og kvalitet i forhold til fastsatte mål.

Afgrænsningen omhandler også den forståelsesramme, som hæftet her er skrevet ud fra. Som nævnt er denne båret af såvel en ikke-kategoriserende beskrivelsesmåde som af en mere specifik beskrivelsesmåde omhandlende typiske fremtrædelsesformer. Begge synes nødvendige, når området adfærd, kontakt og trivsel skal indarbejdes i en specialpædagogisk sammenhæng.

Relationskompetence

Ud over ovennævnte er der på det seneste også en udvikling i gang, hvor specialundervisningen får karakter af specialpædagogisk bistand i form af vejledning og/eller supervision af lærerne i teamet, hvad angår deres professionelle sociale kompetence, specifikt kaldet relationskompetence. Det vil sige evnen til at indgå i relationen lærer/elev på en måde, hvor elevens ressourcer frigøres og anvendes i relation til specialundervisningen – konsekvensen af det tidligere nævnte paradigmeskift fra fejlfinding til ressourceanvendelse.

Tilsvarende er der sket det skift, at stort set alle elever med personlighedsmæssige problemer erkendes at blive tappet for ressourcer i en eller flere af de scener, de lever i. Det betyder, at indsatsen over for forældre og kammeratgruppen/klassen er øget betragteligt. Dette uanset om eleven med særlige behov fastholdes i det almindelige klasse miljø med støtte eller segregeres til specialklasser eller specialskoler.

Der er på det seneste en klar tendens til, at de elever, der har massive og multiple vanskeligheder, hvor flere scener er inddraget, indstilles til specialundervisning i specialklasser med udvidet undervisningstid og særligt tilrettelagte aktiviteter, såkaldte heldagsklasser. På samme måde er der en vækst i antallet af hel-dagsskoler, specialskoler placeret uden for distriktsskolens bygnings-mæssige enhed som en selvstændig skole. I alle tilfælde er baggrunden en erkendelse af, at

de pågældende elever primært har brug for at få styrket deres relationskompetence og personlige sikkerhed. Det har deres hidtidige scener ikke formået at give dem (se mere herom i afsnit 7).

6. Specialundervisning som generel indsats

Det er nødvendigt at anskue specialundervisningen i relation til den almindelige undervisning, dels for at udvikle et sammenhængende undervisningssystem med så få brud som muligt, dels for bestandigt at have sig det mål for øje at minimere specialundervisning ved hjælp af den bedst tænkelige almenundervisning.

Trivsel i skoler

I barnets og den unges bevidsthed udgør skolen en meget stor del af verdensbilledet. Det er derfor vigtigt, at dette verdensbillede først og fremmest indeholder positive forventninger og oplevelser for barnet.

Trivsel i skolen kan man derfor tale om, når børn, lærere og forældre kender deres skole, har en klar fornemmelse af skolens kultur - af nogle fælles ideer og regler, der er karakteristiske for deres skole. Det forudsætter tryghed og glæde ved skolegangen, dvs. positive relationer mellem eleven og læreren og mellem eleverne indbyrdes – og ønskværdigt også mellem forældrene indbyrdes.

Kendskabet og fællesskabet kan styrkes ved jævnlige aktiviteter og projekter, hvor alle skolens elever og lærere arbejder med fælles emner og mål - faglige eller praktiske. Skolens demokratiske organisation må ligeledes være klar og overskuelig.

Inddragelse af elever i skolens og undervisningens planlægning er med til at udvikle engagement og trivsel. Elevråd og elevrepræsentanter fra klasserne medvirker til en styrkelse af skolens identitet ved at deltage i den løbende diskussion og planlægning af skolens aktiviteter, herunder også gennem deltagelse i væsentlige beslutninger, eksempelvis om skolens samværsregler.

Særlige pædagogiske aktiviteter, herunder drama, teater, ekskursioner og lejrskoler medvirker til at give de enkelte klasser større grad af social identitet, kompetence og ansvarsfølelse, ligesom læreren opnår et langt mere nuanceret kendskab til de enkelte elever fra klassen.

Elever eller grupper af elever kan på baggrund af tilvalgsfag eller -emner dygtiggøre sig inden for deres interesseområde og på denne måde udvikle såvel større faglig viden som social kompetence. For den enkelte elev vil mange af de oven for nævnte elementer være forudsætninger for et vellykket skoleforløb, der er den bedste forudsætning for et senere ungdomsuddannelsesforløb.

Hvor der opstår usikkerhed, eller den enkelte elev ikke trives, må den personlige kontakt mellem lærer og elev og ofte også forældre gå forud for eventuelle ændringer i den almene undervisning. Kontakt og dialog på det personlige plan kan i bedste fald klargøre en situations kompleksitet og tilsyneladende håbløshed, således at der i fællesskab kan planlægges nye relevante aktiviteter og hensigtsmæssige samværsformer.

De ændrede forudsætninger for at skabe trivsel for en klasse som helhed og for den enkelte elev løses måske bedst som en fælles opgave i et lærerteam. Kollegial støtte og fælles ansvarlighed er en nødvendig forudsætning for, at dette skal lykkes. Det er i den forbindelse vigtigt, at også skolens formelle regler om lærernes arbejde og ressourceanvendelser generelt tilpasses ændringerne i de opgaver, lærerne skal løse.

Samtidig bør skolens specialcenter samle og tilbyde ekspertise og særligt erfarne lærere til støtte for skolens øvrige lærere i løsningen af disse opgaver. Dette fordrer et tæt samarbejde og nær sammenhæng mellem den almindelige undervisning og støttecentret. Dette kan med fordel godt foregå alene på konsultativ basis. Der behøver altså ikke at være tale om egentlig tildeling af støttetimer til klassen. Ligeledes giver specialundervisningsbekendtgørelsen muligheder for at inddrage pædagogisk psykologisk rådgivning i det almindelige arbejde med klassers adfærd og trivsel. Medarbejdere fra pædagogisk psykologisk rådgivning eller andre særlige rådgivere kan bistå med vejledning eller afklaring af problemstillinger og løsningsmuligheder på dette område.

Inddragelse af pædagogisk psykologisk rådgivning er et vigtigt led i en afklaring af, hvornår de adfærds- eller trivselsmæssige problemer omkring en klasse eller en enkelt elev bedst løses inden for en classes almindelige rammer, eller hvornår en egentlig specialundervisnings-

indsats bør sættes i værk med udgangspunkt i en elevs særlige vanskeligheder og behov.

Forebyggelse

For at undgå eller begrænse omfattende specialundervisning i skoleforløbet kan der i perioden før skolestart og i det tidlige skoleforløb iværksættes en række forebyggende aktiviteter.

Samordnet indskoling medvirker på flere områder til fremme af trykke og udviklende indlæringsforhold på skolen, idet kendskab til jævnaldrene fra andre klasser og deres lærere øges ved, at de valgte undervisningsemner ofte har projektkarakter.

Udvikling af den sociale gruppe som et fællesskab i en klasse kan ligeledes være med til at fremme omsorg, solidaritet og tolerance i klassen. Anvendes der således tilstrækkelig med tid og ressourcer på udviklingen af fællesskabet i begynderundervisningen vil dette medvirke til udviklingen af et pædagogisk miljø, hvor indlæringen helt naturligt kommer til at stå centralt.

Prioriteringen af praktisk-musiske aktiviteter styrker sammenholdet og fremmer motivationen ved at tage udgangspunkt i børns naturlige interesser, evner og udtryksformer.

Sammenhængen mellem klassetrinene og på tværs af klasser kan styrkes ved, at ældre klasser adopterer klasser fra begynderundervisningen og derved påtager sig et ansvar over for de yngres trivsel på skolen.

På det seneste anskues også fagfordelingen og herunder teamdannelsen som et forebyggende element. Der er stadig flere skoler, der ser etableringen af et optimalt kvalificeret indskolingsteam, der udelukkende arbejder med de første årgange (1., 2. og måske 3. klasse) som et forebyggende element. Sammen med børnehaveklasselæreren vil et sådant team udgøre en meget stærk ressourceenhed, som kan sikre optimale udviklingsbetingelser for alle eleverne i indskoling.

Udbygger man et samarbejde med børnehaverne i distriktet og skolefritidsordningen eller distriktets fritidshjem gennem etableringen af fælles holdninger til den pædagogiske påvirkning af børnenes normdannelse og udvikling af social kompetence vil en stor del af risikobørnene få en så kvalificeret skolestart, at det alene måske vil kunne forhindre, at de får adfærds-, kontakt- eller trivselsproblemer.

Småbørn

En meget væsentlig del af barnets personlighedsudvikling, sociale kompetence, kontaktevne og generelle trivsel grundlægges i de tidlige opvækstår. Denne periode i barnets udvikling skal ofres den største opmærksomhed såvel på det generelle plan som på det specielle, når der opstår eller er ved at opstå problemer.

I et pædagogisk psykologisk perspektiv og i et økonomisk perspektiv er tidlig indsats kvalitativt bedre og generelt mere effektiv end senere. Småbarnets modtagelighed for indtryk, påvirkninger og ændringer er stor.

Småbørnsområdets specialpædagogik er beskrevet i en særlig vejledning. Her skal det fremhæves, at nøglepersoner fra barnets daginstitution, dagpleje, sundhedspleje eller andre besidder en uvurderlig viden om det konkrete barn, som ikke må gå tabt ved skift fra et forløb til et andet - eksempelvis fra daginstitution til folkeskole. Dette gælder især, hvis der er særlige forhold, der gør sig gældende for barnet.

Det er vigtigt at fremhæve, at børnehaverne bør udvirke en generel forældreaccept af et tæt samspil mellem børnehavepædagogerne, børnehaveklasselærerne og lærerne i indskolingen vedrørende det enkelte barn.

Udskoling

Inden for det almene undervisningssystem er der gennem skoleforløbet og særlig i det senere skoleforløb en række muligheder, der kan tilgodese børn og unge med vanskeligheder på adfærds-, kontakt- og trivselsområdet.

Den særlige mulighed for supplerende undervisning, der ligger i folkeskolelovens § 5, stk. 6, kan give visse elever et bedre udgangspunkt for deltagelse i den almindelige undervisning, når der er tale om behov for midlertidig faglig støtte. Værdien af denne indsats kan som regel øges betragteligt, når det er læreren fra det fag, eleven har vanskeligheder i, der giver den faglige støtte.

Skoletræthed kan have mange årsager i som uden for skolen. Under alle omstændigheder er der tale om en situation, der af hensyn til eleven ikke bør vedvare i længere tid. Folkeskoleloven rummer en række muligheder for, at eleven helt eller delvis forlader skolen og opfylder undervisningspligten på anden vis.

Disse muligheder eksisterer efter elevens gennemførelse af 7. klassetrin. Der kan efter forældrenes anmodning og med skolelederens tilslutning gives tilladelse til hel eller delvis opfyldelse af undervisningspligten ved deltagelse i erhvervsmæssig uddannelse eller beskæftigelse, når særlige grunde taler for, at det er til elevens bedste.

Undervisningspligten kan endvidere opfyldes efter det 7. klassetrin ved deltagelse i heltidsundervisning i den kommunale ungdomsskole samt ved deltagelse i særlige undervisningsforløb i henhold til folkeskolelovens § 9, stk. 5. Sidstnævnte rummer mulighed for, at skolen etablerer hold, der modtager undervisning, hvor praktisk og teoretisk indhold kombineres i en undervisning, der kan finde sted i og uden for skolen. (Se herom i Undervisningsministeriets temahæfte nr. 13).

For en del af eleverne på de sidste klassetrin med betydelige vanskeligheder på adfærds-, kontakt- og trivselsområdet, vil udsko-

lingen eller planlægningen af elevens efterfølgende praktik-, job- eller ungdomsuddannelsesforløb nødvendiggøre særlig personlig støtte.

En del pædagogisk psykologisk rådgivninger råder over fagpersonale - eksempelvis kuratorer og socialrådgivere - der kan indgå i dette planlægnings- og udskolingsforløb. I andre tilfælde kan dette forløb etableres i samarbejde med en repræsentant fra social- og sundhedsforvaltningen. (Se herom i kapitel 9).

Skolen som organisation

For hele tiden at leve op til målene for en funktionsdygtig og effektiv skole, må skolen i sin organisation, indhold og struktur rumme en betydelig fleksibilitet og omstillingsparathed. Den fleksible skole handler om den enkelte kommunes muligheder for at fastsætte, hvordan den vil udvikle skolen for alle. I denne sammenhæng betyder kvalitet, i hvor høj grad det lykkes at tilrettelægge og organisere skolens hele virksomhed sådan, at den i videst muligt omfang tilgodeser den variation af elevforudsætninger, der aktuelt er til stede på skolen. Dette giver selvsagt uendelige organisationsmuligheder.

Sammenfattende for afsnittet gælder det, at specialundervisning og den specialpædagogiske bistand på det generelle plan stort set altid bør omfatte en indsats både over for barnet og over for de scener barnet lever sit liv i. Det har tilstrækkelig ofte vist sig, at en indsats alene over for barnet med særlige behov, med problemer med adfærd-, kontakt- og trivsel ikke giver det ønskede resultat. Det er først, når relationen mellem barnet og de andre børn, relationen mellem barnet og forældrene og relationen mellem barnet og de professionelle voksne bliver bearbejdet og kvalificeret, at der begynder at vise sig en varig effekt. I den sammenhæng er der nogle vigtige kernebegreber. Det gælder eksempel-vis:

- Tidlig indsats - man skal ikke vente, til problemerne har vokset sig store

- Kvalificeret indsats, dvs., at vidensniveauet om barnets totale situation optimalt
- Ressourceorienteret indsats, dvs., at indsatsen starter i det almindelige miljø, baseret på elevens ressourcer og ikke på basis af en opremsning af fejl eller mangler
- Integrativ tænkning, dvs., at udgangspunktet er en støtte i det almindelige miljø, en påvirkning til at kunne begå sig der, hvor barnet umiddelbart oplever at høre til. En eventuel segregering er en sen proces, der først iværksættes, når der har været forsøgt forskellige alternativer i det almindelige miljø. Lærerteamet omkring klassen/eleven starter indsatsen. Supplering fra støttecenteret eller andre særligt kompetente professionelle, eventuelt segregering til specialklasse eller specialskole skal altid være muligheder, der følger efter en indsats i normalmiljøet.

Igen skal det fremhæves, at en sådan proces forudsætter et tæt samarbejde med pædagogisk psykologisk rådgivning og skolen. Ikke således at forstå, at det første, man foretager sig på skolen, er en indstilling til PPR. Men PPR inddrages i en vurdering af de initiativer, skolen umiddelbart har taget for så hurtigt som muligt at afhjælpe det enkelte barns adfærds-, kontakt- og trivselsproblem.

Hjem-skolesamarbejde

Et kvalificeret hjem-skolesamarbejde eller forældresamarbejde er også væsentligt, både generelt forebyggende og hvor det er konstateret, at der i en klasse er en eller flere elever med særlige behov.

Forældrenes medvirken til kvalificering af skolens virksomhed er fastlagt i folkeskoleloven. Herudover er flere skoler begyndt at markere skolens forventninger til forældrene om medvirken. I den forbindelse er det vigtigt at fremhæve betydningen af det tidligere nævnte ”ejerforhold”. Forældrene bør inddrages aktivt i formuleringen af relevante *gensidige* forventninger skolen og forældrene imellem, som baggrund for etableringen af kvalitet i både hjemmenes og skolens arbejde med udviklingen af børnenes sociale kompetence eller relationskompetence og personlige sikkerhed.

Sker det allerede ved skolestart, måske endda i forlængelse af et tilsvarende arbejde i børnehaverne, vil det sandsynligvis få en forebyggende effekt på elevernes personlige udvikling.

7. Specialundervisning som specifik indsats

Mange børn møder skolegangen med ændrede forudsætninger for at indgå i undervisningen og i skolens hverdag. De udviser ikke umiddelbart ansvarlighed over for opgaver i skolearbejdet eller over for skolens fællesskab. De opleves uden eller med svage normer og struktur og er tilbøjelige til først og fremmest at søge tilfredsstillelse af egne behov. Selv om de er tilgængelige for skolens traditionelle virkemidler, udviser de også et stort behov for udvikling af social kompetence, omsorg og personlig kontakt.

Dette forhold understreger den glidende overgang fra tidstypiske lette kontakt-, adfærds- og trivselsproblemer hos en flæthed af elever til de relativt færre elever, hvor den samme type socio-emotionelle vanskeligheder fremtræder markant dominerende i barnets personlige fremtræden.

Hvor de førstnævnte børn kan hjælpes med et relativt beskedent supplement til skolens traditionelle pædagogiske virkemidler (se kapitel 6), har de sidstnævnte børn behov for en specifik indsats. De har brug for, at der skabes en struktureret, forudsigelig og genkendelig hverdag som modvægt til deres egen måske kaotiske oplevelse af omverdenen.

Den traditionelle pædagogiske appel til børnenes samarbejde bør i mange tilfælde erstattes af meget konkrete anvisninger og hjælp, også når det drejer sig om børnenes adfærd og deres tilbøjelighed til at lade denne styre af egen behovstilfredsstillelse.

Det er nødvendigt, at læreren så vidt muligt støtter og hjælper børnene til at undgå konflikter og dermed skåner dem for til tider voldsomme oplevelser af nederlag i samværet med andre. De har derfor et udtalt behov for, at læreren er meget direkte, klar og entydig i sine anvisninger på andre brugbare adfærdsmønstre. Da disse børn ofte har oplevet moralsk appellerende eller fordømmende kontakter, må anvisningerne ske på baggrund af lærerens forståelse og accept af barnets problemer med at skulle honorere samværets krav og muligheder.

Det er vigtigt, at der er kort tid fra sådanne specifikke problemer er identificeret til relevante ressourcer inddrages. Dette skyldes, at urealistiske krav og forventninger til et barn kan medføre en alvorlig trussel mod en i forvejen skrøbelig selvfølelse.

Grænsen mellem almenundervisning og specialundervisning er i praksis flydende og afhængig af mange forhold. Formelt er der tale om specialundervisning, når denne er iværksat efter forudgående pædagogisk psykologisk rådgivning og efter samråd med eleven og forældrene, jf. folkeskolelovens § 12, stk.2.

Henvisningsproceduren til PPR er beskrevet i Bekendtgørelse nr. 448 og PPR's virke i øvrigt i PPR-Vejledningen, Undervisningsministeriet 2000.

Her skal de overordnede principper for specialundervisning, som de også gælder på adfærds-, kontakt- og trivselsområdet, kort fremhæves:

- Specialundervisningen følger en fastlagt skreven plan, hvis enkelte elementer evalueres og løbende justeres.
- Planen foreskriver såvel indsatsområder som mål for den enkelte elev
- Der er angivet tidsrammer for specialundervisningen.
- Der er angivet ressourcebehov.

Samarbejdet om den enkelte elev bygger på konkrete aftaler om, hvem der har ansvaret for at informere forældre, involverede kolleger, PPR og andre relevante personer. Ofte vil det være hensigtsmæssigt, at en bestemt person påtager sig et hovedansvar.

Adfærd, kontakt og trivsel eksisterer i en relation

Børn med adfærdsmæssige, kontaktmæssige og trivselsmæssige vanskeligheder er i meget vid udstrækning afhængig af kvaliteten af den kontakt og af den pædagogiske indsats, de mødes med. Uanset hvilken baggrund vanskelighederne har, afhænger barnets udvikling og fortsatte trivsel af kvaliteten og karakteren af den relation, barnet indgår i med det pædagogiske personale.

Både barn og lærer påvirkes af den interaktion, der opstår i gensidighed. Påvirkningen kan være berigende og udviklende for begge parter, såfremt interaktionen er baseret på en faglig vurdering fra lærerens side, og såfremt begge opnår at kunne indgå med en passende personlig involvering. Etableres dette ikke, vil relationen opleves som belastende for begge parter.

Følgende elementer kan belyse samspillet mellem lærer og elev:

Lærer	↔	Elev
Uddannelse		Alder
Erfaring		Tidlige erfaringer
Baggrund		Udviklingstrin
Ambitioner		Intelligens
Normsæt		Baggrund
Værdier		Kognitive forudsætninger
Holdninger		-funktioner
Moral		-sprog
Professionelle færdigheder		-motorik
Personlig stil		Personlighedsmæssige forudsætninger

Pædagoger og lærere har en teoretisk og en praktisk baggrund, der sammen med de personlige egenskaber indgår som væsentlige elementer i deres faglige kvalifikationer. Integrationen af lærerens personlige egenskaber med den teoretiske forståelse og de praktiske erfaringer og færdigheder er afgørende for den måde, barnet mødes på. I den praktiske pædagogiske situation er det vigtigste redskab nemlig læreren selv.

Barnet indgår i den pædagogiske situation med sine individuelle forudsætninger og med sin særlige sociale og personlige baggrund. Kendskabet hertil og evnen til at kunne handle hensigtsmæssigt er af afgørende betydning for lærerens evne til at indgå i en positiv og udviklende relation. Relationen lærer/elev har mange facetter.

Modellen antyder også, at læreren vil blive påvirket både fagligt og personligt i mødet og i samværet med elever med adfærdsmæssige og

trivselmæssige vanskeligheder. Påvirkningen kan til tider være emotionelt belastende og fagligt krævende.

Teamsamarbejde og mulighed for supervision er væsentlige forudsætninger for lærerens trivsel og for etableringen af et udviklende pædagogisk miljø.

Det pædagogiske personales kvalifikationer

Med vægtningen af den pædagogiske relation og involvering som grundlag for udvikling bliver det væsentligt at se nærmere på de kvalifikationer og færdigheder, det pædagogiske personale indgår i relationen med.

Der er tale om to sæt færdigheder og kvalifikationer, der begge kræver opmærksomhed, og som bør integreres.

De faglige og metodiske færdigheder retter opmærksomheden på, at lærere og andet pædagogisk personale har behov for et aktuelt og teoretisk kvalificeret vidensniveau om børnene, deres situation og udviklingsmuligheder. Både forskning og praktiske erfaringer viser, at viden om børnene samt en høj grad af bevidsthed om de metodiske muligheder for at arbejde med uhensigtsmæssig adfærd og opbygge mere hensigtsmæssige og udviklende adfærdsformer er central.

I de enkelte specialområder og i normalområdet, hvor børn med socio-emotionelle vanskeligheder findes, må man derfor stille sig spørgsmålene:

- Er vores vidensniveau tilstrækkeligt ?
- Er de metodiske redskaber tilpassede, bevidste og reflekterende ?

De personlige kvalifikationer har i de senere år fået en stigende opmærksomhed. Grundtanken er her at gøre dette forhold til et aktivt forhold, som både den enkelte og kollegagruppen kan være åben omkring, opmærksom på og stadig gøre til genstand for udvikling. Ofte sammenfattes disse kvalifikationer i begrebet autencitet, der bl. a. indeholder evnen til:

- at være sig selv
- at kunne stå ved, den man er
- at kunne synliggøre, den man er
- at kunne forholde sig

- at kunne være empatisk
- at kunne involvere sig
- at kunne etablere kognitiv distance
- at have handlekraft

Disse punkter skal ikke ses som statiske og endegyldige kvalifikationer, men som punkter der både kan suppleres, udskiftes, indholdsbestemmes og udvikles af den enkelte og i samarbejdet i kollegagruppen/lærerteamet.

Den pædagogiske indsats

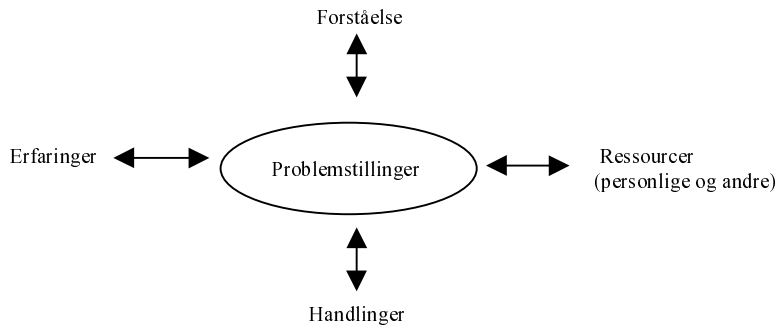
Afhængig af problemernes karakter og opgavens særlige indhold vil den pædagogiske indsats skulle bestå af

- undervisning og læring
- personlighedsstøttende pædagogik med planlagte og udviklende aktiviteter
- behandling i form af miljøterapi (eventuelt kombineret med andre former for terapi)

Indsatsen på de tre områder stiller krav om, at læreren, eventuelt i samarbejde med andre og under supervision, har analyseret den pædagogiske situation og de særlige forhold, der konkret kendetegner den. Uden denne analyse vil indsatsen ikke have en tilstrækkelig karakter af faglighed, og i vanskelige tilfælde vil beskrivelsen af eleven og af den pædagogiske situation kunne få karakter af emotionelt ladede og moralske vurderinger.

Analysen og den pædagogiske drøftelse får afgørende betydning for planlægningen af den pædagogiske situation. De eksempler på praktisk-pædagogiske interventioner, der neden for er skitseret, er alle udviklet på baggrund af en analyse af de pågældende problemstillinger. En faglig kvalificeret analyse kræver, at lærere og andre får mulighed for at sætte sig sammen og foretage drøftelsen enten i form af teammøder og/eller i supervisionssammenhænge.

De elementer, der kan ligge til grund for drøftelsen, kan skitseres således:



Forståelsen anvender pædagogisk og psykologisk teori og metode til at analysere den givne adfærd og den relevante problemstilling. Her kan eksempelvis nævnes udviklingspsykologien, kommunikationsteori, testbeskrivelser, observationer og andet belysende materiale.

Erfaringer fra samme eller tilsvarende problemstilling kan inddrages til at belyse, hvad der har virket, og hvad der har været mindre hensigtsmæssigt i forhold til den givne problemstilling.

Ressourcer omfatter både personlige og organisatoriske ressourcer: hvorledes opleves situationen, hvor belastende er den, hvorledes kan vi mobilisere de nødvendige personlige og faglige ressourcer, og passer de organisatoriske forhold til opgaven ?

Handlinger omfatter den fælles planlægning af aktiviteter og pædagogiske strategier til løsning af problemstillingen. Disse vil med fordel kunne nedfældes og senere evalueres med henblik på korrektion og udvikling.

Pædagogisk praksis

Det pædagogiske samvær med børn med særlige behov vil aldrig kunne reduceres til simple praktiske teknikker og pædagogiske fif. Det pædagogiske samvær og det pædagogiske arbejde finder sted i en konkret sammenhæng (kontekst), der danner rammerne for samværet

mellem lærer og barn. Den pædagogiske praksis finder sted i en relation, i et møde mellem lærer og barn, præget af kontakt og involvering. Kernen i den pædagogiske praksis er lærerens overvejelser over konteksten og relationen. Lærerens overvejelser er det vigtigste redskab i den pædagogiske praksis, idet refleksionerne er bestemmende for den konkrete pædagogiske indsats og praksis.

Med dette for øje kan læreren reflektere over sin egen andel af den pædagogiske relation med henblik på at kvalificere sin indsats og pædagogiske praksis. Lærerens egen deltagelse og involvering er et væsentligt element, og overvejelserne har afgørende betydning for praksis. Refleksionerne kan for alle børn med vanskeligheder i adfærd, kontakt og trivsel medvirke til ændringer i den pædagogiske relation og dermed til positive ændringer i den situation, der ellers kan synes fastlåst. Nedenstående eksempler skal antyde bredden i de selvrefleksioner, der kan virke fremmende.

Refleksionerne drejer sig om følgende områder:

Selvrefleksion

Overvejelser over eleven

Pædagogiske overvejelser

Pædagogiske virkemidler

Organisering af undervisningen og pædagogiske aktiviteter

- **Selvrefleksion**

Lærerens overvejelser over sin egen persons andel af den pædagogiske situation kan eksempelvis tage udgangspunkt i emner og spørgsmål som disse:

- Hvordan er min aktuelle, personlige tilstand: har jeg et personligt overskud eller er jeg præget af mindre tolerance end ellers?
- Hvad er min personlige stil, og kan den udvikles til gavn for både barn, mig selv og situation?
- Hvad er min personlige og faglige holdning til barnet og til dets adfærd?
- Hvad er min holdning til at give indrømmelser og vedgå eventuelle fejl?
- Hvad kendetegner den nuværende relation til barnet? Er kontakten bæredygtig, og hvorledes kan den styrkes yderligere?

- Hvilke personlige egenskaber anvender jeg og med hvilken effekt (humor, alvor, samtale, aktiviteter, anvisninger, moral etc.)?
- Er jeg lyttende og opmærksom i tilstrækkelig grad over for barnets signaler?

- **Overvejelser over eleven**

Lærerens overvejelser om barnet og dets forudsætninger kan medvirke til et ændret syn på dette og dermed give mulighed for ændrede måder at forholde sig på. Udgangspunktet kan være overvejelser som disse:

- Hvorledes opfatter barnet mig som lærer og forholdet til mig?
- Hvad kendetegner barnets koncentrations- og opfatteevne?
- Er barnet i stand til at lære af sine erfaringer?
- Hvad kendetegner barnets frustrationstærskel?
- Hvad kendetegner barnets personlighed, adfærd og reaktionsmønster i pressede situationer?
- Hvilke situationer fremmer henholdsvis negative og positive reaktioner?
- Hvad siger barnets adfærd mig?

- **Pædagogiske overvejelser**

Lærerens pædagogiske overvejelser vedrører både egne og barnets andel af den pædagogiske situation.

Eksempler på områder, der skal overvejes, kan være:

- Er der konsistens i de udviste reaktioner?
- Fremmer undervisningen en ønsket adfærd?
- Er forventningerne til barnets adfærd tilpasset dets forudsætninger?
- Har både jeg som lærer og barnet et tilstrækkeligt videns- og informationsniveau?
- Kan jeg som lærer skelne mellem beskrive-, forstå-, tolke- og vurderingsniveauer?
- Er situationen præget af tilstrækkelig tolerance over for forskelligheder?
- Er jeg som lærer en passende model over for barnet?
- Er undervisningen brugbar og meningsfuld?
- Hvorledes arbejdes med hele klassens/gruppens sociale trivsel?
- Hvilke typer sanktioner (positive/negative) anvendes?
- Er samarbejdet om barnet præget af parathed til nytænkning?

- Er kommunikationen mellem de involverede parter åben?
- Hvordan kan barnets selvkontrollerende adfærd bedst støttes?
- Er barnet i tilstrækkelig grad involveret i de opstillede regler har/får barnet et "ejerforhold" til reglerne/normerne?
- Er antallet af regler hensigtsmæssigt?
- Er reglerne formuleret på en hensigtsmæssig og positiv måde?
- Finder regelgangen sted i positive eller negative situationer?
- Er reglerne fleksible i tilstrækkelig grad?

- **Pædagogiske virkemidler**

I lyset af ovenstående overvejelser har læreren også et pædagogisk værktøj - pædagogiske teknikker, om man vil. Den bevidste anvendelse heraf kan medvirke til positivt at ændre på den pædagogiske situation - men kun, når de anvendes på baggrund af refleksioner som de ovennævnte.

På baggrund heraf kan følgende overvejes:

- Overraskelse anvendt til at skabe en ny kontekst for samværet, et nyt indhold og en ny relation
- Afledning anvendt til at flytte fokus fra eksempelvis en konfrontation til en mere neutral situation
- Positiv omdefinering anvendt til at fjerne en negativ betoning af en given situation
- Bevidst planlægning af fysisk aktivitet som pædagogisk virkemiddel anvendt til at kanalisere rastløshed og uro ind i mere hensigtsmæssige former
- Ignorering af adfærd, der ikke er i fokus for det, der især arbejdes med i den pågældende periode
- Bevidst anvendelse af fysisk nærvær eller distance til at give eleven en fornøden trykthed
- Fjernelse af distraherende momenter og stimuli
- Anvendelse af struktur, planlægning og forudsigelighed til at give eleven fornøden sikkerhed og anvisning i givne situationer
- Anvendelsen af feed-forward (drøftelser og anvisninger af adfærd i kommende situationer) frem for feed-back (tilbagemeldinger på adfærd)
- Bevidst udvælgelse af tidspunktet for intervention
- Planlægning af situationer med mulige udgange uden tabere

- **Organisering af undervisningen og pædagogiske aktiviteter**

Læreren kan også overveje, hvorledes undervisningen og aktiviteterne bedst organiseres i forhold til elevernes forudsætninger og behov

- Hvorledes planlægges og anvendes frikvartererne bedst?
- Hvilke gruppedannelser og -strukturer er mest hensigtsmæssige?
- Hvorledes finder klassedannelsen sted? Kan ombrydning komme på tale?
- Hvilke alternative og fremmede aktiviteter kan iværksættes?
- Hvilke aktiviteter har udviklende virkning, og kan de udvides?
- Hvorledes kan inddragelse af de øvrige elever som ressource anvendes til at fremme en ønskelig adfærd og mere hensigtsmæssige pædagogiske situationer?
- Hvorledes kan klassen og undervisningen organiseres, så der etableres nye, hensigtsmæssige relationer?
- Hvilke metoder og organiseringer af undervisningen kan fremme udviklingen af den sociale kompetence? Her vil det ofte vise sig, at metoder, der er hensigtsmæssige for de elever, der har de særlige behov, også vil virke befordrende på den øvrige elevgruppes udvikling af social kompetence.

Overvejelser som disse er vigtige redskaber, der bevidst anvendt kan virke fremmede og udviklende for bestemmelsen og udøvelsen af den pædagogiske praksis. De konkrete handlinger vil således være styret af bevidste overvejelser præget af faglighed og refleksion.

Denne type overvejelser finder mest kvalificeret sted i et frugtbart samarbejde. Ovennævnte forslag til refleksioner kan således også ses som forslag til kollegiale drøftelser. Kernen i udviklingen af den pædagogiske praksis bliver således kollegialt samarbejde og overvejelser over den pædagogiske relation.

Et frugtbart kollegialt samarbejde - enten i form af team-arbejde og/eller i form af supervision - er således det bedste forum for udviklingen af refleksioner, faglighed og dermed for den pædagogiske praksis.

Udvikling af social kompetence

For at forstå andre mennesker og deres adfærd er det nødvendigt at gøre brug af sin indlevelsessevne. Indlevelse forudsætter, at læreren betragter eleven som sin ligemand - ikke med hensyn til viden eller erfaring og i særdeleshed ikke med hensyn til modenhed men med hensyn til tanker og følelser, der motiverer os alle.

Dette kræver, at man kender spektret af sine egne følelser. At reagere med indlevelse vil sige, at læreren forsøger at sætte sig i elevens sted og forstå elevens adfærd og motiver.

Forudsættes det, at kontaktsværligheder er forårsaget af manglende social kompetence, må en specialundervisningslærer kunne tilbyde en undervisning/vejledning, som øger elevens sociale repertoire.

Sociale færdigheder tilegnes fra den allertidligste barndom. Stimulation og opmærksomhed fra omgivelserne er vigtig, idet følelsesmæssig opmærksomhed og kontakt mellem barn og voksen danner grundlaget for sund tilknytning og gensidighed i forholdet til andre mennesker.

Sociale færdigheder læres ved hjælp af imitation, observation og øvelse. Uden hjælp udefra kan ingen mennesker udvikle social kompetence.

Når børn møder skolen, er de godt på vej ind i socialiseringsprocessen. I hjemmet og i institutionerne har de mødt normer og krav, der tjener som rettesnore og redskaber i kontakt med andre.

Som specialundervisningslærer må man kunne tilbyde at analysere barnets sociale situation og beskrive grad og kvalitet af kontakt. Når elevens sværligheder er kortlagt, må specialundervisningslærer og lærer i fællesskab udarbejde en strategi, som kan forbedre elevens sociale situation.

I nogle situationer har man forsøgt at løse barnets problemer ved at udelukke det fra kontakten med andre børn i en periode eller ved at skifte skole. Derefter har man overladt det til barnet selv at finde de

bedst egnede sociale strategier. Det kan ikke undre nogen, at barnet ofte falder tilbage i de gamle adfærdsmønstre.

Den klasse eller gruppe, som barnet er en del af, må være udgangspunktet for indlæringen af nye sociale kontaktmønstre.

Barnets vanskeligheder viser sig i handlinger, derfor må man også tilrettelægge situationer med handlinger i. Det er ikke tilstrækkeligt at tale om og føle, at der er noget, som skal laves om. Barnet må tilbydes en situation, hvor det oplever sin sociale usikkerhed og sine kontaktvanskeligheder, men samtidig må man som voksen tilbyde barnet redskaber i form af mulige handlemønstre og bagefter sammen med barnet analysere virkningen af disse nye kontaktformer. Barnet får erfaringer og lærer via handlinger.

Dernæst må barnet sammen med læreren udtænke strategier for sin adfærd i klassen, hvor det får mulighed for, at afprøve nye handleformer. Endelig må der skabes mulighed for, at læreren og eleven sammen kan evaluere forløbet.

Specialundervisningens første fase kan indebære, at eleven sammen med andre børn sættes i situationer, hvor de ikke kan undgå at opleve sig selv positivt.

Næste fase kan bestå i at specialundervisningslæreren og læreren i fællesskab udtænker ønskede ændringer i elevens adfærd. Eleven kan sammen med læreren øve sig i sociale situationer, før han skal opleve dem sammen med kammeraterne. Øvelsen kan gå ud på at lægge bånd på sig selv i en situation, at være mere fremtrædende i en situation - eller at undgå visse situationer.

Derefter må eleven have lejlighed til at prøve sig af i praksis, og efterhånden bliver det specialundervisningslærerens opgave af flytte evalueringsopgaven sammen med eleven fra sig selv til læreren i klassen. Først når eleven får responsen på sit sociale repertoire fra sin lærer er specialundervisningslærerens rolle udpillet. Erfaringen viser, at et vist efterværn i form af spørgsmål til eleven og læreren om, hvordan det går med den nye adfærd, er særdeles vigtigt.

I hele den beskrevne proces skal både specialundervisningslæreren og klassens lærerteam være opmærksomme på, i hvilket omfang det

vil være relevant/nødvendigt at inddrage klassens elever eller grupper deraf i en parallelt løbende udviklingsproces. Hvis dette ikke sker – hvis klassens ikke opnår en positiv forventningsplatform og parathed til ændret gruppeadfærd eller individuel adfærd over for den pågældende elev, vil eleven ved sin ”tilbagevenden” til klassen let opleve nye nederlag med sin nyerhvervede og dermed sårbare sociale kompetence.

Lærersamarbejdet

Udviklingen i lærersamarbejdet er accelereret på måder, der fremmer muligheden for en integreret indsats over for elever med særlige behov inden for adfærds-, kontakt- og trivselsområder inden for rammerne af den almindelige klasses organisering. Det drejer sig bl. a. om:

- Teamdannelsen, hvor udviklingen imod den enkelte lærers deltagelse i få, ideelt kun et, team er markant og positiv, specielt hvad angår muligheden for at udvikle konsensus i lærerteamet i vurderingen af hensigtsmæssigheden af børns adfærd og kontaktform
- Fagfordelingen, der forløber i tæt samklang med teamdannelsen.
- Skemalægningen, hvor periodeskemaer og modulordninger med markante pauser mellem modulerne og koncentrerede undervisningsforløb giver mulighed for organisatorisk drevne metoder
- Udvalgelse af særligt kvalificerede lærere til team, hvor der i klassen er elever med markante adfærds-, kontakt- og/eller trivselsproblemer
- Vejledning og/eller supervision til lærere, der i normalundervisningen involveres i elever med særlige behov på det personlighedsmæssige område

Sådanne tiltag synes klart at udskyde eller rykke grænsen for behovet, for etablering af specialundervisning eller anden specialpædagogisk bistand over for børn med særlige personlighedsmæssige behov, hvad angår udviklingen af kvaliteten af adfærd, kontakt og trivsel.

Forældresamarbejdet

På samme måde udvikler forældresamarbejdet sig markant. Fra ofte at være indskrænket til 2 principfastlagte årlige klasseforældremøder og 2 årlige samtaler, er der ved at udvikle sig et mønster, hvor forældremøderne og -samtalerne klart afholdes efter behov. Frekvens og omfang bliver dermed uens klasserne og forældrene imellem. Til gengæld får møderne og samtalerne ikke karakter af rutine, men nødvendighed.

På samme måde øges kvaliteten af samarbejdet gennem en anvendelse af en processuel metodik og struktur - det enkelte møde og den enkelte samtale opfattes ikke som enkeltstående og umiddelbart afsluttet. Så længe barnet går i skolen, er der tale om en kontinuerlig samarbejdsproces.

Det er også vigtigt at understrege, at inddragelse af forældrene og en anerkendelse af, at der også er en relation, der skal udvikles mellem forældre, lærere og elever, fremmer udviklingen af forældrenes oplevelse af ejerskab til de aftaler, der indgås. Forventninger og krav til forældrene om at indgå forpligtet i udviklingen af social kompetence og en afbalanceret personlighed gennem den opdragelse, forældrene giver deres børn. Dette gælder generelt for alle forældre til børnene i den enkelte klasse.

Forældrenes synspunkter og handlemuligheder er afgørende for ændrede relationer. Det er derfor nødvendigt, at forældrene til børn med adfærds-, kontakt- eller trivselsproblemer inddrages med information og udstrakt samarbejde omkring løsningen af problemerne. Det er lærerens selvfølgelige opgave at finde former for disse drøftelser, så forældrene reelt inddrages i medvirken til at løse problemerne.

Udviklingen på hjemmescenen bliver derved parallelt fortløbende med den udvikling, lærerne sætter i gang i deres relationsarbejde med eleverne. Grundtanken er, at barnets udvikling, socialisering og dannelse er et fælles ansvar for forældre, barn og lærer.

Med reference til folkeskolelovens bestemmelser om forældrenes aktive samarbejde med skolen understreges ovennævnte behov for, at

alle forældre medvirker – også forældre til børn, der ikke har særlige behov. Skal relationskompetencen, evnen til positiv og konstruktiv kontakt, afbalanceret adfærd og fremme af personlig trivsel udvikles i den almindelig klasse, inden for rammerne af den almindelige undervisning er det nødvendigt, at alle børnene i en klasse og deres forældre medvirker til den positive udvikling. Det forhindrer ikke, at der over for enkelte elever med særlige behov også etableres specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, tværtimod. Et sådant generelt forældresamarbejde om udviklingen af kvalitet i elevernes samvær vil klart fremme effekten af støtten til elever med særlige behov.

Samarbejdet mellem det offentlige system og forældre til børn med Adfærd-, kontakt- og trivselsvanskeligheder stiller særlige udfordringer. Ofte vil forældrene have været gennem et forløb, hvor der er beskrevet vanskeligheder med deres barn. Dette indebærer en risiko for sårbarhed og oplevelse af kritik. Et samarbejde mellem forældre og lærere bør bygge på en respektfuld og udviklende dialog under behørig hensyntagen til de enkelte familiers særlige forhold, udviklingsmuligheder og livsbetingelser.

Dette forældrevejledningsarbejde er ofte en meget vanskelig opgave. Der skal derfor være mulighed for at hente hjælp fra skolens ledelse, støttecenteret og fra PPR.

I mange tilfælde vil det endda være nødvendigt, at kolleger fra støttecenteret og/eller PPR ”overtager” dele af eller hele vejledningsarbejdet. Er der særlige vanskeligheder i klassen/med eleven, og bliver arbejdet også tidsmæssigt omfattende, vil det som regel også involvere de implicerede, både forældre og professionelle, ret tæt. Det kan i enkelte tilfælde derfor være en fordel, at læreren, der vedvarende skal arbejde med barnet/børnene, holdes fri af fx opdragelsesmæssigt konfliktstof i vejledningssituationerne.

Klassearbejde

På samme måde som alle forældre i en klasse bør inddrages, når der er behov for udvikling af relations- og socialkompetence for enkelte eller flere elever, så vil etableringen af klassearbejde også ofte være hensigtsmæssigt, selv om det måske egentligt kun er relativt få

elever, der har behov for en særlig indsats. Netop fordi børnenes samspil i klassen bygger på relationskompetencer eller sociale kompetencer, vil klassearbejdet være en vigtig brik i hjælpen til det enkelte barn.

Der er på det seneste udviklet adskillige metoder og materialer, der er velbeskrevet i litteraturen.

Samspil lærerteam – støttecenter – PPR

Specialundervisningen og anden specialpædagogisk bistand til børn med særlige behov vil, som alt andet arbejde med børn, være procesorienteret. Indsatsens art og omfang vil over for det enkelte barn og klasse ændres over tid. Det er derfor vigtigt, at der etableres et dynamisk og udviklingsorienteret samarbejde mellem det enkelte lærerteam, skolens støttecenter og PPR.

Uanset hvem, der i lærergrupperne forestår den særlige indsats over for et enkelt barn, eller er koordinator for en bredere indsats over for en større gruppe af børn eller hele klassen, er det vigtigt, at der løbende gives mulighed for vejledning og/eller supervision.

På samme måde, som enkelte børn kan have brug for en ”miljøpause”, kan enkelte lærere også have brug for, i en kortere periode at blive substitueret af en kollega, således at den enkelte kan træde ”til side” og anskue de problemfyldte situationer fra sidelinien. Støttecenteret skal derfor gennem en fleksibel skemalægning og anvendelse af timerressourcerne løbende kunne tilpasse sig skiftende støtte-, vejlednings- og eventuelt supervisionsbehov i klasserne.

På samme måde bør PPR kunne inddrages med konsultative funktioner inden for området adfærd, kontakt og trivsel, som man ofte ser det inden for læse-, skrive- og regneområdet.

I den forbindelse kan teamteaching, midlertidig to-lærerordning, midlertidig udvidelse af klassens eller den enkelte elevs timetal til personlighedsstøttende samtaler med faglærere og støttecenterlærere og lærervejledning af medarbejdere fra PPR, være udbytterige foranstaltninger. Tankegangen vil her være, at PPR i vid udstrækning kommer til at fungere konsultativt for de enkelte lærere og teams, der er ansvarlige for tilrettelæggelsen og gennemførelsen af indsatsen over for barnet/klassen.

Det er her vigtigt at understrege, at PPRs primære rapport, der udløser etableringen af specialundervisning eller anden specialpædagogisk bistand, også bør opfattes som et procesinstrument. På baggrund af rapporten og løbende vurderinger af elevens/elevernes situation kan alle implicerede medvirke til en fortsat udvikling af PPRs forslag til specialundervisningens mål, indhold og metode.

8. Organisering af specialundervisningen

Nærhed og mindsteindgreb

Det fremgår af specialundervisningsbekendtgørelsen, at specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand skal ydes i samarbejde med og så nær elevens lokale miljø som muligt.

Dette er gældende, for så vidt angår elevens familie og øvrige hjemmemiljø, idet en anbringelse af elever uden for eget hjem som indsatsform almindeligvis og med rette opfattes som et problematisk skridt i forhold til elevens hele liv.

For så vidt angår elevens skolemiljø, er det også gældende, at indsatsen ydes så tæt på elevens naturlige sociale kreds, den oprindelige klasse som muligt.

Integration er imidlertid, i lighed med segregation, ikke noget entydigt eller absolut mål. Ved en overtoning af princippet om mindsteindgreb i forhold til den bedst mulige indsats, vil man kunne komme til at yde en utilstrækkelig eller i værste fald direkte skadelig rådgivning eller indsats.

Specialundervisningens konkrete placering i forhold til elevens øvrige undervisningskema bør derfor altid tage udgangspunkt i elevens behov. Dette gøres bl. a. for at sikre en nøje vurdering af, hvordan og hvornår undervisningen skal ændres i forhold til elevens almindelige skema.

For mange børn er gruppe/klasetilhørsforholdet så vigtigt, at eventuel specialundervisning bør lægges som *supplement* til det almindelige skema (jf. specialundervisningsbekendtgørelsen §10, stk. 1), eller i det almindelige skema via en støttelærerordning. For andre kan relationerne med gruppen/klassen være så belastede, at det vil være en fordel, at specialundervisningen *træder i stedet for* en del af eller hele det almindelige skema.

Det optimale er naturligvis præcision i valget af specialundervisningsindsats, men ofte er dette en meget vanskelig afgørelse at træffe. Netop hos elever med væsentlige funktionsvanskeligheder af social og følelsesmæssig karakter, vil andre hensyn, end ønsket om at bevare en integration i det oprindelige miljø, veje tungt i vurderingen af indsatsen. Såfremt samspillet med det oprindelige skole- og/eller hjemmemiljø forstærker vanskelighederne, og dette samspil ikke kan ændres inden for rammerne af en indsats i det aktuelle miljø, kan det være til gavn for elevens hele livssituation, at der finder adskillelse sted fra et eller flere af elevens oprindelige miljøer.

Klasseskift/skoleskift

Der opstår ofte situationer, hvor et løsningsforslag handler om at skille barnet fra klassen eller gruppen eller eventuelt hele skolen. Som oftest er det lærere eller forældre, der fremsætter forslaget - hyppigt med den begrundelse, at barnet skal have lejlighed til at "starte på en frisk". For børn med adfærds-, kontakt- og/eller trivselsproblemer er en sådan løsning dog sjældent relevant, før alle muligheder for en positiv ændring af det aktuelle lokale miljø er forsøgt. Ellers vil barnet let opleve, at vanskelighederne er selvforskyldte.

En afgørelse af dette spørgsmål kræver derfor en meget grundig vurdering. Miljøskift af denne karakter er særdeles indgribende i et barns udvikling. Risikoen, for at skiftet ikke medfører den ønskede ændring og udvikling, må være minimal.

Integration - segregation

I langt de fleste tilfælde kan adfærds-, kontakt- og trivselsproblemer løses i barnets almindelige skolemiljø. I visse tilfælde kan det være nødvendigt med en specialundervisningsindsats helt eller delvis uden for klassen. Det kan dreje sig om specialundervisning på støttecenter eller i specialklasse på skolen/en anden skole i kommunen, eller undervisning på heldagsskole eller specialkostskole.

Der er her tale om progression i segregeringsgrad og indsatsens omfang, både over for eleven og dennes omgivelser.

Specialundervisning på adfærds-, kontakt- og trivselområdet kan således organiseres i de samme former som specialundervisning på andre områder, suppleret med indsatser, der rækker ud over den normale skoledag i heldagspecialklasser eller heldagsskoler.

Idet al specialundervisning bygger på et forslag fra pædagogisk psykologisk rådgivning, skal det derfor bemærkes, at henvisning af elever til specialklasser, heldagsklasser, heldagsskoler og specialkostskoler forudsætter et intensivt samarbejde mellem elevens skole, pædagogisk psykologisk rådgivning og barnets forældre.

Da formålet under alle omstændigheder er at hjælpe eleven, så tilbagevenden til den almindelige klasse bliver mulig, bør man derfor ikke segregere en elev og hjælpe denne intensivt uden en samtidig indsats i elevens oprindelige scener eller miljøer for at kvalificere disse optimalt til at modtage eleven igen.

Foranstaltningsformerne

Specialundervisning på adfærds-, kontakt- og trivselområdet kan som ovenfor nævnt organiseres i de samme former som specialundervisning på andre områder. Desuden er der nævnt nogle særlige måder at organisere undervisningen på. De er beskrevet nærmere i det følgende.

Eneundervisning

Det kan være nødvendigt at tilrettelægge specialundervisningen som eneundervisning. Dette gælder eksempelvis ved akut opståede alvorlige problemer, hvor samværet med de andre børn og unge slet ikke fungerer eller i forbindelse med krisereaktioner, hvor barnet ikke magter kontakten med mange andre børn. En indsats af denne karakter er altid tidsmæssigt begrænset, jf. specialundervisningsbekendtgørelsens bestemmelser herom.

Det skal nævnes, at individuel specialundervisning er hyppigt forekommende som led i de fleste foranstaltningsformer, idet den tætte kontakt kan være værdifuld som led i den fælles dialog og vurdering af forskellige hændelsesforløb mellem barn og lærer. I den forbindelse er der intet krav om en tidsmæssig begrænsning.

Specialklasse

En specialklasse er en fysisk ramme om et specialiseret undervisningstilbud til en lille gruppe af elever med adfærdskontakt- og/eller trivselsproblemer. I almindelighed vil 4 til 8 elever udgøre det elevtal, der med fordel kan arbejdes med i klassen.

Henvielse til specialklasse forudsætter, at der er tale om omfattende vanskeligheder og behov for tidskrævende undervisning. Der er i specialklassen derfor tale om et langvarigt, højt specialiseret undervisningsforløb. I specialklassen vil eleverne modtage al deres undervisning. Det vil sige, at alle fag fra de pågældende klassetrin skal indeholdes i skemaet. På grund af bl. a. den begrænsede klassestørrelse er det muligt at undervise meget fleksibelt, således at et og samme emneområde kan danne udgangspunkt for flere faglige tilgange.

Herudover vil elevsamtaler, intensiv forældrevejledning og ikke mindst personlighedsstøttende elementer i den daglige undervisning samt i fritidsmiljøet være væsentlige elementer i arbejdet i specialklassen.

Der er tale om et meget varieret pædagogisk mønster, idet undervisningen i disse specialklasser er baseret på en optimal undervisningsdifferentiering og tilsvarende differentiering i de tiltag, der skal støtte elevens personlige udvikling.

Der vil blive arbejdet med kammeratskabdannelsen, udvikling af selvværd, varierede og hensigtsmæssige udtryksformer og kommunikation samt udvikling af og mestring af såvel følelsesmæssige forhold og den sociale kompetence.

Elevgruppen i specialklassen kan afhængigt af udviklingstrin og problemtyper sammensættes af elever fra forskellige klassetrin. Dog vil en spredning over mere end 3 - 4 klassetrin ikke være tilrådeligt .

I mindre kommuner er det muligt at etablere en eller flere specialklasser på én skole, og således rumme elever fra flere lokale skoler dér. Da formålet med specialklasseundervisning i alle tilfælde må være at tilvejebringe muligheder for, at eleven kan undervises i et almindeligt skoleforløb, er det nødvendigt, at der i hele specialundervisningsforløbet er kontakt til elevens hjemklasse. I visse tilfælde kan det ved ”tilbageslusning” fra specialklassen være nødvendigt eller hensigtsmæssigt at skifte klasse. Det forudsætter dog meget grundige overvejelser og drøftelser.

En specialklasse kan, afhængigt af lokale behov og ønsker, udvides til at fungere som heldagsklasse (se nedenfor). Dette er tilfældet, når specialklassen suppleres med en fritidsordning, hvor fritidstilbuddet indgår som en integreret helhed i klassens pædagogiske og strukturelle profil.

Heldagsklasser eller heldagsskole

En specialklasse for børn med adfærds-, kontakt- og/eller trivselsproblemer kan også organiseres som en heldagsklasse, så det bliver muligt at udvide den personlighedsstøttende indsats, inddrage dele af familien i dele af klassens aktiviteter og i den forbindelse forlægge undervisningen til aftener og/eller weekender.

Ofte samles flere heldagsklasser til en selvstændig skole, en heldagsskole.

En heldagsskole er en selvstændig kommunal eller amtskommunal folkeskole, der udelukkende beskæftiger sig med specialundervisning, herunder socialpædagogik i forhold til børn og unge med vanskelig-heder på adfærds-, kontakt- og trivselsområdet.

Barnets bomæssige tilknytning til familien og nærmiljøet bevares. Ved henvisningen er der taget optimalt hensyn til, om barnet vil kunne profitere af den eksisterende elevgruppe og omvendt.

Det overordnede mål er at støtte elevernes faglige og personlige udvikling, så de igen bliver i stand til at følge folkeskolens almindelige undervisning.

Der er almindeligvis op til 8 elever i en heldagsklasse og 8 til 24 elever på en heldagsskole. Inden for heldagsskolens åbningstid - der typisk er fra kl. 8 til kl. 16 - skal det egentlige pædagogiske arbejde med barnet foregå. Hertil kommer et omfattende arbejde i barnets familie og måske også i den klasse, barnet skal vende tilbage til eller i andre af barnets omgivelser.

Der skal skabes et sammenhængende pædagogisk miljø, hvor der er fastlagt præcise handleplaner for det pædagogiske personale i forhold til det enkelte barn.

En nærmere psykologisk analyse - ofte med efterfølgende psykologisk behandling - skal ligge til grund for det specialpædagogiske arbejde. Dette omfatter som ovenfor nævnt flere vanskelige delopgaver i barnets omgivelser.

I de seneste år er der sket en vækst i antallet af heldagsskoler. Det svarer til, at der på de pædagogiske psykologiske rådgivninger i samme periode er registreret en tilsvarende vækst i indstillinger af børn med socio-emotionelle problemer, både hvad angår kontakt, adfærd og trivsel. Det understreger betydningen af en meget bred indsats med udgangspunkt i folkeskolens rummelighed. En indsats, der sikrer, at flest mulige børn kan forblive i egen klasse eller efter kortere intensive specialpædagogiske forløb i heldagsklasse eller heldagsskole kan vende tilbage til egen klasse.

Specialkostskolen

Specialkostskoler er for børn og unge med alvorlige adfærds-, kontakt- og trivselsproblemer. De modtager elever, hvor pædagogisk psykologisk rådgivning i samarbejde med barnet og dets forældre og sammen med specialkostskolen har vurderet, at barnet har behov for en undervisnings- og fritidsperiode, hvor det ikke har særligt omfattende bomæssig og fysisk tilknytning til hjemmiljøet.

Skolerne er små administrativt selvstændige enheder. De er typisk normeret til 16-24 børn. Der er forskelle i åbningstidspunkter (ferier og weekender). Trods en vis ensartethed med hensyn til eleverne er der stor forskel på skolernes geografiske placering i forhold til

brugerne, ligesom der er forskelle på bygninger, normeringer samt eksterne/interne samarbejdsstrategier.

Specialkostskolen har til formål i et velstruktureret pædagogisk miljø og i nært samarbejde med familien, PPR, hjemskolen og det øvrige netværk, at afhjælpe barnets vanskeligheder på en sådan måde, at integration i det oprindelige miljø kan foregå uden eller med fortsat støtte. Det gælder både i skolen og i hjemmet.

Hovedparten af børnene har, uanset begavelse, væsentlige faglige vanskeligheder, og mange har problemer med kreativ og motorisk udfoldelse. Børnene fordeler sig aldersmæssigt fra 1. til 9. klassetrin med en koncentration omkring 4. til 6., og med en klar overvægt af drenge. Det sidste gælder også de øvrige foranstaltninger for børn med adfærds-, kontakt og/eller trivselsproblemer.

Specialpædagogik og socialpædagogik

Heldagsklasse, heldagsskolen og specialkostskolen skal naturligvis tilstræbe at formidle undervisning i henhold til de krav om læseplaner og mål, som kommunens eller amtets øvrige skoler skal opfylde. Undervisningen skal også her tilpasses den enkelte elev.

Udgangspunktet for den fagspecifikke undervisning er derfor en individuel tilrettelæggelse af både indhold, metode og motivation. Ofte er den første opgave overhovedet at få eleven i gang. Når det er sket, skal det faglige standpunkt og den personlige, sociale og emotionelle kompetence, selvværdsfølelsen, gerne udvikles parallelt.

Mange forskelligartede aktivitetsmuligheder kan anvendes som en indfaldsvinkel til at skabe eller genskabe elevens motivation til atter at indgå aktivt i den faglige udviklingsproces.

Det er et særkende ved både heldagsklasserne, heldagsskolen og specialkostskolen, at der findes muligheder for en integreret brug af undervisningsmæssige og socialpædagogiske aktiviteter. Der er begge steder ansat både lærere og pædagoger med særlige social- og specialpædagogiske erfaringer og forudsætninger.

De samme specialpædagogiske overvejelser vedrørende elevernes færdigheder, motivation, kravniveau, støtte- og træningsbehov indgår i alle aktiviteter. Den specialpædagogiske opgave er således fælles for lærere og socialpædagoger og rækker ud over den egentlige undervisningstid.

Organisationsmodeller på tværs af sektorgrænser

Adskillige kommuner har sammenlagt forskellige sektorer i en fællesforvaltning, typisk omfattende social-, sundheds-, kultur- og undervisningssektoren - de sektorer der mest direkte har med børn og familiers forhold at gøre.

De regelsæt, der omhandler børns og familiers forhold i bred forstand, er formuleret i flere ministerier. Hvis en kommune planlægger at opbygge et undervisningstilbud kombineret med fritidsmuligheder og et behandlingstilbud må den integrere regler hidrørende fra Undervisningsministeriet, Socialministeriet og eventuelt Sundhedsministeriet.

I de senere år er der opbygget en række dagbehandlingstilbud med undervisning for de svagest stillede børn og unge. Behovet for behandling overstiger her umiddelbart mulighederne for opfyldelsen af undervisningspligten inden for ovennævnte specialundervisningsforanstaltninger. Tilbuddenes juridiske grundlag er typisk regler fra flere sektorer. Stederne er blandt andet karakteriseret ved, at forældrene så vidt muligt indgår meget tæt i arbejdet og ofte deltager barnets familie i behandlingstilbudet. Undervisningen foregår i små grupper eller i visse tilfælde som eneundervisning.

Tilbagslusning

Da det nuværende mål med henvisning til segregerede foranstaltninger er en tilbagevenden til egen klasse, er det vigtigt, at der opretholdes et tæt samarbejde mellem elevens oprindelige lærerteam og det lærerteam, der forestår specialundervisningen i den segregerede foranstaltning. Det er også vigtigt, at der ved fastsættelsen af normeringen i specialklassen, heldagsklassen,

heldagsskolen, special-kostskolen og dagbehandlingstilbudet tages højde for behovet for ”tilbagesluningslærere”. Mange forsøg på reintegrering i oprindelig klasse mislykkes alene på grund af manglende hjælp til såvel eleven og modtagende lærere i overgangsfasen. Der kræves både en direkte personlig støtte til eleven, og en vejledende/superviserende hjælp til modtagende lærere.

9. Samarbejde, faggrupper, sektorgrænser

Elever med adfærdsmæssige, kontaktmæssige eller trivselsmæssige problemer er omgivet af mange forskellige fagfolk, der med hver deres tilgang, forståelse og interesse er optaget af barnets udvikling og trivsel. Tegnes barnets samlede situation, vil man få et forgrenet billede af barnet med relationer til hjem, skole, fritidsordning og ofte med yderligere personer i det private og offentlige netværk.

En af de store opgaver, og samtidig en nødvendig forudsætning for en optimal løsning på barnets situation, er etableringen af et samarbejdsklima, hvor de forskellige instansers arbejde er koordineret og finder sted på baggrund af enighed om og respekt for hinandens forskellige indfaldsvinkler og synspunkter.

Det nødvendige samarbejde

Markeringen af den kontekst, vanskelighederne eksisterer i, har afgørende betydning. Det er vigtigt, at spørgsmål som:

- Hvem har problemet?
- Hvad tænkes der herom?
- Hvilke positioner har de deltagende parter?
bliver genstand for åben dialog.

Tidligere erfaringer med kontakt mellem barn, familie og offentligt system kan rumme oplevelser, men også ønsker, som det kan være hensigtsmæssigt at tale åbent om, så der kan blive ny grobund for håb og ønsker.

Særlig opmærksomhed skal rettes mod eventuelle magt- og afmagtsforhold:

- Findes der potentielle risici?
- Hvad påtænkes, såfremt ændringer ikke finder sted?
- Hvad er grundlaget (fagligt, juridisk, moralsk, personligt) for disse overvejelser?

Disse og andre spørgsmål stiller krav til deltageres evne til at kunne arbejde med processer og til at kunne indgå i udviklende dialoger med de forskellige, relevante parter.

Samarbejdets mål er sammenhæng og opfølgning set i forhold til barnets udvikling og indlæring i daginstitution, skole, fritid, beskæftigelse og familie-/boligsituation, og det omfatter skift og overgange fra en forvaltning til en anden. Her tilstræbes kontinuitet, således at unødvendige personsift undgås.

Hver for sig har de voksne i de forskellige sammenhænge erfaringer med barnet, dets adfærd og dets måde at fungere på. Og der vil meget ofte være forskellige opfattelser af årsagerne til og løsningerne på barnets vanskeligheder. Det er derfor vigtigt, at der hurtigt etableres enighed om, at alle barnets fire scener har betydning for dets udvikling.

Desuden er det vigtigt at få afklaret, hvordan man professionelt specielt ser på familien og kammeraternes rolle. Hvis den ene part i samarbejdet har barnet i centrum, og den anden part har familien i centrum, kan der allerede her dannes basis for problemer med at skabe enighed om løsningen på barnets vanskeligheder. Det er ligeledes vigtigt, at de implicerede professionelle erkender, at de alle har en rolle i barnets situation. Det har de enten gennem den direkte kontakt som pædagoger og lærere eller gennem den konkluderende og besluttende kompetence, der er tillagt andre implicerede personer, typisk socialforvaltningens sagsbehandler.

Det er en erfaring, at der ofte eksisterer et konfliktfyldt forhold mellem de forskellige instanser, hvis barnets situation er belastet og anspændt. Erfaringsmæssigt ved man, at et anspændt forhold mellem vigtige voksne - eksempelvis forældre og pædagoger/lærere - ikke er befordrende for udviklingen af konstruktive løsninger og gode miljøer for barnet.

Lykkes det derimod at forstå og respektere hinandens synsvinkler som lige værdige, er grundlaget skabt for at anvende forskellighederne konstruktivt og som en ressource.

Et konstruktivt samarbejde udvikles bedst, når årsagen til vanskelighederne ikke reduceres til udelukkende at ligge hos andre. Samarbejdet lykkes med størst sandsynlighed, når de forskellige parter fokuserer på det fælles ansvar for løsningen.

For offentligt ansatte betyder denne opgave om respektfuldt samarbejde og koordinering af indsatsen, at der stilles krav til den professionelle rolle og indstilling. Kravene indebærer bl. a., at man er i stand til at etablere og indgå i en dialog, der fremmer udviklingen af alle parter ansvarlighed for egen indfaldsvinkel og for udviklingen af de ressourcer, hver enkelt besidder. Dette indebærer et syn på samarbejdet, der i højere grad er baseret på ressourceudvikling end på fejlfinding.

Grundlaget herfor er kontakt, åbenhed og fordomsfri respekt for andres tilgange og arbejdsformer. Tværfagligt samarbejde fordrer høj bevidsthed om egen faglighed og etik samt i et vist omfang kendskab til andre forvaltningers organisering og arbejdsmetoder.

Pædagogisk psykologisk rådgivning (PPR)

I henhold til bestemmelserne i specialundervisningsbekendtgørelsen skal børn med kontakt-, adfærds og trivselsproblemer indstilles til PPR, for så vidt skolen er af den opfattelse, at der skal en bredere og mere omfattende indsats til end den, der kan foregå i normalundervisningen. PPR bør derfor forestå udviklingen af et indstillingsmateriale, der gør det muligt hurtigt at afdække elevens aktuelle situation på indstillingstidspunktet – både hvad angår hidtidig indsats, denne indsats resultater og en aktuell beskrivelse af elevens samlede sæt af problemer, med udgangspunkt i elevens ressourcer. I denne opstilling bør også indgå en vurdering af de ressourcer, der er i elevens fire forskellige scener.

PPR forestår herefter en samlet vurdering af elevens situation og behov, mulighederne for at hjælpe eleven bedst muligt, bl. a. med en anvendelse af de ressourcer, eleven besidder, og som er til stede i elevens scener.

PPR kan inddrages på konsulentbasis meget tidligt i et forløb. Forældre og fagfolk kan rådføre sig hos PPR, før der træffes beslutning om indstilling til pædagogisk psykologisk vurdering. Dette forudsætter, at ingen elever navngives, og at der kun føres en generel dialog om løsning af konkrete problemer på adfærds-,

kontakt- og trivselsområdet på baggrund af observationer og erfaringer.

Social- og sundhedsforvaltningen

En del af de børn, der har vanskeligheder på adfærds-, kontakt- og trivselsområdet, har behov for en samordnet indsats, hvor social- og sundhedsforvaltningen indgår. Samarbejdet omkring barnet må altid foregå på en sådan måde, at der tages hensyn til barnet og dets forældre, således at informationer m.v. gives efter samtykke eller i overensstemmelse med reglerne for videregivelse af personlige oplysninger.

Et velfungerende samarbejde, hvor familien og barnet er i centrum og er orienteret om og medbestemmende for, hvad der foregår, er væsentlige forudsætninger for, at indsatsen lykkes på en god måde.

Tværfaglige teams

De seneste år er der i mange kommuner både på småbørnsområdet og skoleområdet udviklet forskellige former for tværfaglige teams imellem de forskellige forvaltningsafdelinger, der har med børn og unge at gøre. Teamene er meget forskelligt organiserede med vidt forskellige kommissorier, opgaver og beslutningskompetencer. Men udviklingen peger klart imod, at teamene skal sikre både en forebyggende og/eller tidlig indsats og i specielle sager en smidig og koordinerende indsats med en hensigtsmæssig ressourceudnyttelse af både det sagsbehandlende personale og personalet omkring den direkte problemløsningsindsats.

Det er vigtigt, at skolens personale er tæt orienteret om sagsgange og øvrige procedurer såvel i forhold til disse tværfaglige teams, som til det samlede forvaltningsmæssige felt omkring børn og unge.

10. Personalet, uddannelsesmæssige og personlige forudsætninger

Adfærds-, kontakt- og trivselsområdet stiller særlige krav til de specialundervisningslærere og pædagoger, der er beskæftiget på området. Der er både tale om formelle uddannelsesmæssige forudsætninger og personlige forudsætninger, og endelig er det løbende arbejde med børn, unge, familier og fagpersoner så krævende, at det er nødvendigt med særlige efteruddannelses-initiativer for at sikre områdets fortsatte udvikling.

Faglighed

Varetagelsen af det specialpædagogiske undervisningsarbejde på adfærds-, kontakt- og trivselsområdet kræver i henhold til specialundervisningsbekendtgørelsen ”fornødne forudsætninger”. Da disse ikke er nærmere specificeret, betyder det, at det er op til lokale myndigheder at afgøre, hvilke forudsætninger der er nødvendige for at varetage opgaverne tilfredsstillende.

Udover de formelle uddannelseskra v vil de fleste skoleledere også vurdere undervisningserfaringer, herunder undervisningsancennitet og personlige styrkeområder højt i planlægningen af specialundervisningen og i fagfordelingen.

Undervisningsopgaven stiller krav til læreren om at kunne vurdere normal- og fejludvikling på forskellige alderstrin, ligesom der kræves særlige egenskaber i relation til tilrettelæggelsen og styringen af stærkt individualiserede undervisningsforløb. At kunne sætte grænser, både at kunne give slip og holde fast, samarbejdsevne og -vilje er også nødvendige forudsætninger.

For en stor parts vedkommende kan disse forudsætninger erhverves ved efteruddannelses- og kursusvirksomhed, men der bør være krav om tilstedeværelsen af et personligt engagement og en forudsætningsplan allerede ved lærerskematildeling og teamdannelse.

Personlige forudsætninger

Arbejdet med at skabe brugbare forudsætninger for udvikling og indlæring på adfærds-, kontakt- og trivselområdet er erfaringsmæssigt meget krævende. Samtidig er det et væsentligt arbejde at sikre eller forbedre børn og unges muligheder fra en risikoposition til en udviklingsposition.

Det vil derfor være ønskeligt, at personlige forudsætninger hos læreren og pædagogen indgår i overvejelserne, når personalet udvælges. Der må være en markant interesse for arbejdet og man må kunne lide børn og unge med de omtalte vanskeligheder. Fagfolkene må være erfarne voksne, der kender såvel stærke som svage sider hos sig selv, og man må være indstillet på tæt samarbejde med andre faggrupper, forældre og andre nøglepersoner.

Læreren/pædagogen må være indstillet på, at arbejdsredskabet omfatter ens egen person og den måde, hvorpå man involverer sig med eleverne.

De seneste år er der udviklet metoder i samspillet lærer/pædagog og elev/klasse, der bygger på begrebet relationskompetence eller socialkompetence. I en erkendelse af, at den omhandlede elevgruppe også er kendetegnet ved en mangelfuld evne til at indgå forpligtet i sociale sammenhænge/relationer er det vigtigt, at lærerne behersker/mestrer det dynamiske felt i klassen og positivt kan udnytte relationen til den enkelte elev. Det er derfor vigtigt, at lærerne får mulighed for gennem kurser, vejledning, supervision og intern træning at udvikle en optimal relationskompetence både som enkeltpersoner og som deltagere i den enkelte classes lærerteam (se tidligere).

På samme måde skal lærerne teamvis udvikle en normsikkerhed og bevidsthed, også i relation til begrebet ”svært underviselige elever”, begrebet ”acceptabel adfærd”, omfanget af og indholdet i det løbende forældresamarbejde. Også her kan supervision være nyttig.

Efteruddannelse og kurser

Det specialpædagogiske arbejdes karakter på adfærds- kontakt- og trivselområdet bevirker ofte omfattende belastninger, der gradvist kan medføre udbrændthed og manglende engagement og kreativitet i arbejdet. Samtidig hermed produceres kontinuerligt omfattende ny viden på området.

Ajourføring af viden og mulighed for personlig udvikling og videreuddannelse må derfor anses for væsentlige forudsætninger for at bevare og udvikle kvaliteten i det pædagogiske arbejde.

Vejledning og supervision

Arbejdet med elever med forstyrrelser i udviklingen af adfærd, kontakt og trivsel er kendetegnet ved

- nødvendigheden af samarbejde
- nødvendigheden af en personlig indsats og kontakt med eleven.

Lærerens og pædagogens uddannelsesmæssige og erfaringsmæssige baggrund er sammen med de personlige og individuelle ressourcer grundlaget for tilrettelæggelsen og gennemførelsen af indsatsen.

Vejledningen bør derfor indgå løbende i arbejdet med børn med adfærds-, kontakt- og trivselsproblemer. Vejledningen kan foregå internt i teamet - fra støttecenterlærere til klassens lærerteam eller enkelte lærere i teamet og fra PPR.

På samme måde er supervision et arbejdsredskab.

Supervision er et arbejdsredskab, der kan medvirke til at udvikle de faglige, pædagogiske, personlige og konkrete arbejdsformer. Samtidig er supervision et redskab, der kan modvirke et fastlåst syn på samspillet med eleven, forældrene og kollegerne.

Supervision kan finde sted på flere måder. Fælles er, at den foregår som en stabil, vedvarende og systematisk arbejdsproces rettet mod konkrete opgaver i praksis. Supervision er støttende, ressourcefremkaldende og beskæftiger sig fx med forståelsesformer, samspil,

processer, målsætning, afgrænsning, konkrete tiltag, evaluering og samarbejdsformer.

Der findes mange måder at organisere sig på, og der findes mange metoder at anvende i supervision. Det afgørende her er at fastslå, at supervision er et arbejdsredskab, der på systematisk vis sigter mod at udvikle deltagernes faglige kompetence.

Supervision forudsætter specielle faglige kompetencer hos den, der giver supervisionen. Det vil derfor oftest være fagpersoner uden for skolens dagligdag, der forestår supervisionen. Det vil derfor være væsentligt, hvis der fra PPR kan etableres supervisionsforløb for én eller flere lærere, der forestår specialundervisningen af elever med adfærds-, kontakt- og trivselsproblemer.

11. En skitse til en handleplan

Nedenstående "handleplan" skal ikke foregive at være en "færdig" plan, en slag kagebog for handlinger i forhold til børn med adfærds-, kontakt- og/eller trivselsproblemer. Der er udviklingsforskelle skolevæsener og skoler imellem. Der er også blandt lærere naturligvis utroligt mange forskellige holdninger, tolerancer og vaner, der er lokale traditioner og forskrifter og ikke mindst meget forskellige reelle handlemuligheder. Hver enkelt skole og lærerteam må derfor finde sin egen relevante og optimalt kvalificerede handlestrategi. Det er alligevel muligt at skitsere nogle principielle væsentlige elementer i den proces, der starter med en erkendelse af et adfærds-, kontakt- og/eller trivselsproblem og forhåbentlig slutter med, at problemet er løst.

Det er for eksempel generelt vigtigt, at man ikke ved problemerkendelser starter med at tænke i specialundervisningsbehov og dermed indstilling til pædagogisk psykologisk rådgivning. Det er også vigtigt, at man ud fra erfaringerne på stedet overvejer generelle forebyggende tiltag, gerne før skolestart.

Det vil også virke forebyggende, at der på den enkelte skole er udarbejdet en handleplan for udviklingen af lærernes og pædagogernes "klasserums"kompetence og relationskompetence. Der er stigende fokus på netop relationen mellem de voksne og børnene - positivt som en forebyggende kvalitet i samspillet og negativt som medvirkende faktor ved udviklingen af adfærds-, kontakt- og trivselsproblemer.

En handleplan for indsats over for børn med adfærds-, kontakt- og trivselsproblemer vil derfor i sagens natur beskrive en proces, der starter med forebyggende tiltag og ideelt set ender med en beskrivelse af vedligeholdelsestiltag for en eller flere elever, der har genvundet eller erhvervet optimal adfærds-, kontakt- og trivselskvalitet. Det skal igen understreges, at nedenstående elementer ikke er de eneste mulige eller nødvendige – men de giver en fornemmelse af, hvad man bør reflektere over og handle i forhold til.

Elementer i en handleplan:

1. Etablering af aftaler om, at børnehaverne orienterer skolens indskolingsteam (forudsætter etablering af generel forældregodkendelse heraf):
 - om børns særlige fremtrædelsesform og behov
 - det enkelte barns ressourcer
 - begrundelser for tildeling af eventuel støtte og/eller vejledning af både specialpædagogisk og socialpædagogisk karakter i børnehavetiden op til skolestart.
2. Etablering af regelmæssige klassekonferencer, hvor pædagog-/lærerteamet drøfter den enkelte elev med henblik på at afdække flest mulige ressourcer, uudnyttede muligheder og muligheden for at kompensere eller ”reparere” på eventuelle ”mangler”.
3. Klassegennemgangen bygger på alle læreres og pædagogers løbende dagligdags observationer sammenholdt med oplysningerne fra forældresamtaler og samtaler med det enkelte barn.
4. Grundlaget for dette alt overvejende forebyggende arbejde er en lokal handleplan for udviklingen af observations- og teamsamarbejds-kvalitet i en erkendelse af, at enhver lærer og/eller børnehaveklassepædagog, uanset det ugentligt timetal i klassen, har indflydelse på børnenes oplevelse af deres skolehverdag og dermed på udviklingen af adfærd, kontakt og trivsel.
5. I planen indgår også overvejelser over og aftaler om det nødvendige samarbejde med pædagogerne i fritidsordningen-/fritidshjemmet – med en erkendelse af, at børnene lever to slags liv i henholdsvis skolen og fritidsordningen-/fritidshjemmet, henholdsvis et forpligtet ”skoleliv” og et mere uforpligtet ”fritidsliv”.
6. I forbindelse med at der i det daglige samarbejde i teamet erkendes, at et eller flere børn har adfærds-, kontakt- og/eller trivselsproblemer, eller at der diffust i klassen er adfærds-, kontakt- og/eller trivselsproblemer, drøftes disse problemers fremtræden mere detaljeret.
7. Idet børn anerkendes at være symptombærere på påvirkninger i de forskellige miljøer de lever i, forsøges det hurtigst muligt afdækket, hvad der leder frem til den aktuelle problemstilling.

Det gælder hjem-, kammeratskabs-/klasse-, pædagog- og lærermiljøet.

8. På baggrund af disse overvejelser udarbejdes en handleplan for de professionelle voksnes indsats. Det kan dreje sig om
 - opklarende samtaler med eleven/eleverne
 - klassearbejde
 - ekstraordinære samtaler med forældre
 - fællessnak mellem lærere og pædagoger i fritidsordningen
 - ændring i undervisningens organisationsformer, metoder og indhold,
 - ændringer i krav til eleven
 - etablering af lektieundervisning på skolen
 - etablering af kammeratskabsstøtte
 - udvikling af en eller flere læreres relationskompetence
 - etablering af konsensus mellem lærere og pædagoger i deres opfattelse af, hvad u hensigtsmæssig adfærd er, hvad man forstår ved en svært underviselig elev
 -
9. Med udgangspunkt i børnenes styrkesider inddrages både forældre, pædagoger og lærere i udarbejdelsen af en aktuel handleplan for at styrke barnets samlede situation med det formål at afhjælpe de observerede problemer.
10. Planen kan gå på initiativer rettet mod barnet selv, flere børn i klassen eller hele klassen, andre grupper barnet indgår i og de voksne, der omgiver barnet.
11. Skoleledelsen, støttecenteret og/eller PPR kan inddrages som vejledere.
12. I planen bør indgå overvejelser om metodeændringer, ændringer i anvendt materiale, yderligere differentiering i fagkravene og etablering af konsensus mellem de forskellige fags krav til pågældende elev/elever.

13. Der vælges eventuelt - erfaringsbaseret eller med støtte i litteraturen - et eller flere eksisterende materialer og/eller specifikke metoder til hjælp ved løsningen af vanskelighederne. Man skal på dette tidspunkt være meget sikker på, at barnet/børnene ikke har vanskeligheder af en art, der nødvendiggør en pædagogisk-psykologisk vurdering.
14. Hvis der herefter stadig er problemer med enten adfærd-, kontakt- og/eller trivsel, bør eleven indstilles til pædagogisk psykologisk rådgivning for vurdering af behovet for specialundervisning og/eller anden specialpædagogisk bistand. Uanset lokale bestemmelser bør indstillingen ud over en beskrivelse af de aktuelle problemer også indeholde en beskrivelse af elevens ressourcer og af den hidtidige handleplan samt eventuelle delresultater.
15. På dette tidspunkt i processen er det vigtigt, at PPR får mulighed for at vurdere
 - hvorvidt der er brug for specialundervisning, -art og omfang
 - om der er grundlag for en differentialdiagnostisk indsats i relation til Folkeskolelovens § 20. stk. 1, eller § 20. stk. 2 (vidtgående specialundervisning)
 - om der er behov for en segregeret indsats i specifikke kategorier af specialklasser, eksempelvis klasser for elever med DAMP eller Aspergers Syndrom, heldagsklasse eller heldagsskole.
16. På baggrund af PPR's vurderinger, eventuelle undersøgelser mv. vil skolen få tilstillet et forslag til specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand.
17. I det omfang specialundervisningen og den specialpædagogiske bistand vurderes at kunne foregå i skolens regi, hvad enten det er fuldt og helt på klassen, delvis på klassen og på skolens støttecenter eller fuldt ud på støttecenteret, vil det som regel være nødvendigt, at den foreslåede indsats i opstarten og senere periodisk følges af PPR som minimum med vejledning, eventuelt med egentlig supervision. Kan denne vejledning og/eller supervision forstås af skolens eget personale med baggrund i

særligt erfarne og kyndige lærere, er det selvfølgelig også optimalt.

18. Skolen skal være indstillet på, at PPR's forslag ikke nødvendigvis kun retter sig imod den pågældende elev, men også kan omfatte hele klassen, lærerteamet omkring klassen, forældrene, strukturelle forhold omkring undervisningen og skolens dagligdag (eksempelvis lektionsstrukturen, ordensregler eller samværsregler, frikvarterets organisering, herunder "vagtordning" m.m.). Specielt hvis der er tale om problemer med en elevs eller elevers trivsel, vil sådanne mere miljørettede forslag kunne komme på tale.
19. Begrebet rummelighed er i den sammenhæng nærliggende at inddrage i teamets/skolens overvejelser – med skyldig hensyntagen til, at dette begreb er mangesidigt: der skal være "plads" både til de elever, der har vanskeligheder, til de ressourcestærke elever og til lærerne/pædagogerne.
20. I det omfang, eleven frekventerer skolefritidsordning eller anden fritidsinstitution, bør skolen inddrage denne i et samarbejde om den samlede indsats over for eleven. Det vil også kunne forventes, at PPR's forslag til specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand omfatter en eventuel fritidsinstitution.
21. Hvis det fra første færd står klart, at en yderligere lokal indsats ikke vil være hensigtsmæssig på grund af ekstremt svære akutte problemer og/eller en dårlig prognose, må det forventes, at PPR's forslag til specialundervisning omfatter segregering med placering i specialklasse, specialskole eller specialkostskole, hvad enten det er inden for den almindelige specialundervisning (Folkeskolelovens §20. stk. 1) eller den vidtgående specialundervisning (Folkeskolelovens §20. stk. 2).
22. Det falder uden for dette hæftes muligheder i detaljer at beskrive de pædagogiske mål og metoder i de nævnte segregerede specialundervisningsformer. Men det skal dog bemærkes, at baggrunden for en sådan placering som udgangspunkt har elevens behov for en "miljøpause". I den sammenhæng har elevens hidtidige klasse sandsynligvis også tilsvarende behov. Indsatsen over for den pågældende elev vil i specialklassen/specialskolen derfor blive meget intensiv rettet imod en optimal udvikling af

elevens personlige kompetence og dermed inddrage både familie og eventuelle andre netværkspersoner (se tidligere).

23. Med en øget sværhedsgrad af de konstaterede problemstillinger vil andre instanser, hyppigst socialforvaltningen ofte skulle inddrages. Det bør dog aldrig ske uden forudgående medvurdering fra PPR. Dette sidste gælder naturligvis ikke, hvor der er etableret permanente tværsektorielle teams til vurdering af indstillinger fra skolerne til pædagogisk psykologisk rådgivning. Af hensyn til forældrenes retssikkerhed omkring indstillinger til PPR og anden rådgivende forvaltningsmyndighed bør skolen dog i indstillingen lave en sådan forvurdering af behovet for inddragelse af andre instanser end PPR, at modtageren let kan vurdere behovet for en tværsektoriel sagsvurdering.

Tillægspunkter

24. Som det fremgår af ovenstående, vil der i den enkelte klasse ofte skulle etableres forskellige indsatser rettet imod forskellige elever på samme tid. Der kan sagtens i samme klasse være elever med problematiske adfærds- og kontaktforhold samtidig med, at der er stille elever, hvor det er mistrivsel, der er fremherskende. Det er derfor vigtigt ved vurderingen af, om børn har særlige behov, at hver enkelte barn vurderes som sig egen unikke personlighed – med behov for personlig udvikling og social integritet af nøjagtig samme karakter som de andre børn i klassen.
25. Der er derfor vigtigt, at
- der anvendes udstrakt grad af undervisningsdifferentiering
 - den enkelte elev hele tiden mærker relevante udfordringer
 - eleven inddrages mest muligt i undervisningen og skolens liv
 - udviklingen af intellektuelle kompetencer går hånd i hånd med udviklingen af sociale kompetencer og emotionel balance
 - fagfordeling, teamdannelse og skemalægning gennemføres, så der sikres optimal kvalitet for den enkelte elev/klasse i skolehverdagen
 - lærerne løbende udvikler deres reaktionskompetence og deres mestring af arbejdet i klassen (class-room management)

- der ikke kun er løbende evaluering af elevernes faglige og personlige udvikling men også af lærernes og pædagogernes tilsvarende udvikling.
26. Der er derfor også vigtigt, at der i skole/hjemsamarbejdet fra ledelsesside markeres forventninger og krav til forældrenes aktive medvirken til kvalificering af børnenes kompetence som ”elever”.
 27. Ligeledes er det vigtigt, at støttecenteret gennem meget varierede organisationsformer, periodeskemaer og lignende kan indgå med fleksibel støtte i de enkelte klasser.
 28. Det skal til slut fremhæves, at alle de nævnte punkter og indsatsområder bør gøres til genstand for løbende evaluering blandt de deltagende parter.

12. Bilag og henvisninger

Da litteraturen om hæftets emnekreds er meget omfattende er der ikke forsøgt udarbejdet en dækkende reference- og litteraturliste. Som en konsekvens af den hurtige og meget procesorienterede udvikling på området vil der i forbindelse med hæftets placering på Undervisningsministeriets hjemmeside og opbygningen af en samling af eksempler på praksis også ske en løbende opbygning af en tematiseret reference- og litteraturliste.

Uden af foregive at være blot tilnærmelsesvis dækkende er der dog nedenfor angivet eksempler på litteratur eller referencer, der har været nævnt i arbejdsgruppen eller på de afholdte konferencer i januar og februar i år.

Bekendtgørelse nr. 448 af 10. juni 1999:

Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand.

Bruner, J. (1996). **Uddannelseskulturen**, Kbh.: Specialpædagogisk Bibliotek.

Børnerådet (1999). **Moppedreng, en håndbog om mobning.**

Danmarks Lærerhøjskole. **Adfærd og velfærd – om elevadfærd, samarbejdesadfærd og trivsel.**

Danmarks Lærerhøjskole. **Fleksibel tilrettelæggelse af skoleåret og lærernes arbejde – et inspirationsmateriale**, Folkeskolen år 2000.

Den nordiske kontaktgruppe om specialundervisning (1999). **En skole for alle i Norden**, Stavanger, Norge.

Diderichsen, A (1997). **Den professionelle omsorg og børns udvikling**, Kbh.: Socialforskningsinstituttet.

Egelund, Niels, et. al. (1997). **Urolige elever i folkeskolens almindelige klasser**, Kbh.: Undervisningsministeriet.

Flere forfattere (2000). **Mobningsfri skole**, Liv i skolen 2, maj. Aarhus: Dansk Pædagogisk Forum

Gjærum, B. et. al. (red). (1998). **Mestring som mulighed i møte med barn, ungdom og foreldre**, Oslo: Tano

Godrim, Finn (1999). **Fra professionel fejlfinder til ressource-spejder**, Tidsskrift for specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, nr. 5, Kbh: Specialpædagogik,

Gregersen, Lone et. al. (1999). **Børn med særlige behov – II**, Specialpædagogik, Tidsskrift for specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, nr. 6, Kbh: Specialpædagogik,

Hansen, Vagn Rabøl et. al. (1996). **Mønsterbrydere**, Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, nr. 1, Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.

Hertz, S. og Nielsen, J. (1999). **Nye dialoger i arbejdet med truede børn og deres voksne – et perspektiv om ”preferred meanings”** Fokus på Familien, nr. 4, s. 245 – 259, Oslo: Scandinavian University Press, Universitetsforlaget,

Højholt, Charlotte og Witt, Gunnar (red.) (1996). **Skolelivets socialpsykologi**, Kbh.: Unge Pædagoger.

Jones, Kevin og Charlton, Tony (1996). **Overcoming learning & behaviour difficulties**, London.

Jørgensen, Per Schultz et. al. (1993). **Risikobørn. Hvem er de – hvad gør vi?**, Kbh.: Det tværministerielle børneudvalg.

Jørgensen, Per Schultz, et. al. **Kompetence i en social kontakst – om social arv og afmagt i uddannelsessystemet**. Kbh.

Kernberg P. F. (1992). **Børn med adfærdsforstyrrelser**, Kbh.: Hans Reitzels forlag.

Kjeldsen, P. og Månsson, J. (1998). **Spilleregler for ”ro” i klassen**, Aalborg: Adapta.

Krogh-Jepsen, K., et al. (1998) **Inspiration til undervisningsdifferentiering**, Kbh.: Undervisningsministeriets forlag.

Lauvås, P. et. al. (1996). **Kollegavejledning i skolen**, Kbh.: Forlaget Klim.

Løw, O. (1997). **Lærernes klasserumsarbejde i systemisk perspektiv**, Kbh.: Unge Pædagoger.

Nielsen, J. (1996). **Konsultativ metode – et psykologisk redskab for PPR**, Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, nr. 2, p.135-143, Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.

Nielsen, J. (1998). **Involvering og refleksion som special- og socialpædagogiske redskaber i et behandlingsmiljø for børn med svære adfærdsforstyrrelser**, Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, nr. 3, p. 297-309, Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.

Nielsen, J. (1998). **Intervention og ressourceudvikling i barnets samlede netværk – en konsultativ opgave for PPR**, Aalborg: Aalborg Symposium, Aalborg: PPR-Aalborg.

Nielsen, Jens Peder (1999). **Om nyere behandlingsmetoder ved alvorlige adfærdsvanskeligheder**, Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, nr 5-6, Kbh: Dansk Psykologisk Forlag.

Norges Forskningsråd (1998). **Barn og unge med alvorlige adfærdsvansker**, Oslo: Norges Forskningsråd,

Ogden, T. (1998). **Elevatferd og læringsmiljø, Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen**, rapport '98, Oslo: Kirke, Utdannings- og forskningsdepartementet,

Rygård, N. P. (1991). **Tidlig Frustration**, Kbh.: Hans Reitzel

Schmuk et al. (1996). **Livet i klasserummet**.

Shapiro, E. S. et al. (1994). **Behavior Change in the Classroom**, Lehigh University, N. Y.: The Guilford Press.

Shermann, R. et al. (1994). **Enlarging the therapeutic circle**, N. Y.: Brunner & Marzel.

Thomas, A og Chess, S. (1968). **Temperament and behavior disorders in children**, N. Y.

Undervisningsministeriet et al. (1999). **Skolens mobbemappe**, Kbh.: Undervisningsministeriets Forlag.

Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen (1996). **Skolen og specialundervisning – om at lave individuelle undervisningsplaner**, Temahæfte 16, Kbh.: Undervisningsministeriets Forlag.

Undervisningsministeriet (1999). **Skolestatus**, Kbh.: Undervisningsministeriets Forlag.

Undervisningsministeriet (1999). **Vejledning om Pædagogisk Psykologisk Rådgivning**, Kbh.: Undervisningsministeriets Forlag.

Undervisningsministeriet (2000). **PPR-Vejledning**, Kbh. Undervisningsministeriets Forlag.

Ussing - Olsen, P. (1998):
Den enkelte elev er alle elever, Aalborg: Adapta.

Vejledning nr. 82 af 10. juni 1999:
Vejledning om folkeskolens indsats over for elever, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte.

Vejledning nr. 83 af 10. juni 1999:
Vejledning om indgåelse af overenskomst om undervisning mellem kommuner/amtskommuner og dagbehandlings-tilbud/anbringelsessteder.

Vejledning af 14.11.95:
“Vejledning om hjælp til børn og unge gennem dialog og samarbejde med forældrene”. (under revision.)

Westmark, Peter. (1999). **Interaktionsbaseret tilnærmelse i pædagogisk arbejde – at få øje på sig selv og andre.** Uddannelse, nr. 7, Kbh.: Undervisningsministeriets Forlag.



UNDERSVINGS
MINISTERIET

