

1. Indholdsfortegnelse:	s. 1
1.1 Indledning_____	s. 3
1.2 Problemstilling:_____	s. 4
1.3 Læsevejledning:_____	s. 4
1.3.1 Århus kommunes kvalitetsrapport 2013-2015_____	s. 5
1.3.2 Inklusion inden for de 4 diskurser _____	s. 7
1.3.5 Opsummering_____	s. 9
2. Teoretiske afsæt	s. 9
2. Teoretisk afsæt_____	s. 9
2.1 Moralisering som central punkt i Kants syn på myndiggørelse_____	s. 10
2.1.2 Kritik og opsummering_____	s. 11
2.2 Myndiggørelse og anerkendelse: Espen Jerlang_____	s. 12
2.2.1 "Jeg kan" – metoden_____	s. 13
2.2.2 Positiv psykologi_____	s. 13
2.2.3 Kritik og opsummering_____	s. 14
2.3 Axel Honneth Behovet for anerkendelse_____	s. 15
2.3.1 Honneths 3 anerkendelsessfærer_____	s. 15
2.3.2 Usynlighed og moral _____	s. 17
2.3.3 Kritik og opsummering_____	s. 18
3. Empiri & metode	s. 19
3.1 Den kvalitative metode_____	s. 19
3.2 Det semistrukturerede interview_____	s. 19
3.3 Interviewspørgsmål_____	s. 20
3.4 Deltagende observation – case_____	s. 21

4. Analyse & diskussion	s. 22
4.1 Del 1: Anerkendelsens betydning for moral og positivt selvforhold	s. 23
4.1.2 Del 2: Delagtiggørelse og myndighed	s. 25
4.1.3 Del 3: Myndiggørelse og "jeg kan" – metoden	s. 27
4.1.4 Delopsummering	s. 28
4.2 Stridens genstand: myndiggørelse – umyndiggørelse i forhold til subjektforståelsen	s. 28
4.2.1 Opsummering	s. 30
5. Konklusion & handleperspektiv	s. 31
5.1 Resultat 1: Delagtiggørelse	s. 31
5.2 Resultat 2: En tro på at være noget værd	s. 31
5.3 Handleperspektiv med henblik på "jeg kan" – metoden	s. 32
5.4 Resultat 3: Indirekte påvirke til delagtiggørelse	s. 33
6. Perspektivering	s. 33
7. Litteraturhenvisning	s. 34
8. Bilag	s. 36

1.1 Indledning

”Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle” (folkeskolen, 2015, s. § 1, stk 2)

Ud fra ovenstående citat fra Foleskolens Formålsparagraf er målet, at skolen skal bestræbe sig på at sikre myndige medborgere, som aktivt kan deltage og bidrage til samfundet. Jeg har i mit bachelorprojekt fundet det særlig interessant, at undersøge hvordan jeg kan opøve handlekompetence blandt specialklasseelever.

Med afsæt i min seneste praktik, som foregik i en specialklasse på en folkeskole i Aarhus, bar netop denne klasse præg af tydelige udfordringer som manglende selvstændighed og selvtillid. Elementer som eksempelvis at gå ned i kantinen selv, tage bussen og tage på ture uden for skolen, var noget, som eleverne havde store udfordringer med, og som krævede en ekstra indsats fra klasseteamet i at opøve. Social træning var et element som blev praktiseret hver dag i klassen.

Dilemmaet eller problemfeltet i dette projekt kredser sig om, hvordan jeg i et lærervirke kan arbejde med, at give elever i en specialklasse en personlig fornemmelse af myndighed og selvtillid, når disse ligeledes kan betragtes at være på et minimum.

Næstfølgende citat er fra Espen Jerlang (cand. psych.) som jeg i mit projekt vil komme nærmere ind på med henblik på at diskutere myndiggørelse i en pædagogisk praksis. Citatet fremhæver anerkendelse og styrket selvtillid som præmis for en myndighed

Med henblik på at ruste eleverne til myndiggørelse:

” Det kræver efter vores opfattelse, dels at den enkelte udvikles optimalt i retning af at blive et selvstændigt eller autonomt menneske, hvilket igen kræver, at det oplever anerkendelse i opvæksten, og at det oplever at være inkluderet i fællesskaberne, dels at samfundet giver muligheder og plads til udvikling og medbestemmelse. Dette har stor betydning for samfundets sammenhængskraft” (Jerlang, 2011, s. 10)

Ovenstående citat leder mig frem til følgende problemstilling:

1.2 Problemformulering

Hvordan og hvorvidt kan jeg arbejde med elevers myndighed og selvtillid i en specialklasse?

1.3 Læsevejledning:

I det første element inddrager jeg udsagn fra Aarhus kommunes kvalitetsrapporter, samt en artikel om inklusion inden for de 4 diskurser. Disse kan betragtes som et afsæt for at undersøge mit genstandsfelt, idet rapporterne og artiklen fremhæver vanskeligheder i overgangen fra skole til voksent arbejdsliv for specialklasseelever med henblik på myndiggørelse.

I andet element indgår min teoretiske afsæt, som består af fire teorier. De præsenterede teorier afrundes hver med en kritik og opsummering. Mit belæg for valgt teori vil fremgå i et indledende afsnit, som begrundet validiteten, samt hvilket perspektiv jeg har valgt at anlægge i mit projekt. Dette afsnit vil fremgå inden min præsentation af teorierne.

Det tredje element omhandler min metode og empiri. I dette element begrundet jeg mit valg af indsamlet datamateriale, samt min metodik omkring dataen. Min data består af to lærerinterviews, samt deltagende observation, og ud fra disse metoder vælger jeg ligeledes at knytte kritikpunkter.

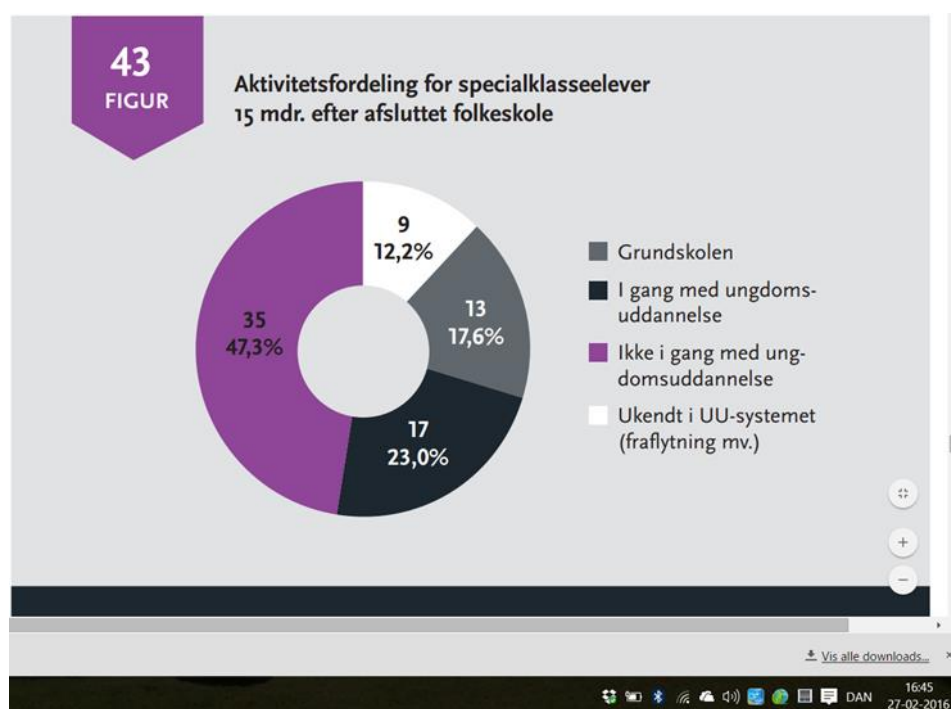
I fjerde del indgår min analyse, som jeg vælger at inddele i tre elementer og disse afrundes, ligesom teorien, med en opsummering. De tre elementer kan betragtes som en "tragtudformning", idet jeg indleder analysen med en normativ undersøgelse af betingelser, som er væsentlige at medtænke i en opøvelse af myndiggørelse. Jeg forsøger herefter at indsnævre mig i forhold til at analysere konkrete interventioner. Disse delelementer bliver et afsæt for at diskutere de problematikker/dilemmaer, som er opstået i det analyseret materiale

Jeg vælger, at kombinere både konklusion og handleperspektiv, idet begge elementer favner mulige handleinterventioner i en skolepraksis. Jeg opdeler dette element ud fra tre resultater, som jeg er kommet frem til i undersøgelsen af mit genstandsfelt. Inden for de tre resultater kommer jeg med handleforslag til, hvordan jeg konkret kan praktisere at opøve en delagtiggørelse blandt specialklassebørn.

I mit sjette element vælger jeg at perspektivere til myndiggørelse med henblik på en uddannelsesparathed. Jeg perspektiverer ligeledes til en anden metodeform, som er elevinterviews. Jeg antager, at denne metodeform kan gøre projektets analyse mere nuanceret.

1.3.1 Aarhus kommunes kvalitetsrapport (2013+2015)

Kvalitetsrapporten fra 2013 udtrykker bekymring om udsatte børn og unge i relation til beskæftigelse efter folkeskolen. Afsnittet som løbende refereres til, er med afsæt i kvalitet på 6-18 års området. Rapporten viser en forskel i beskæftigelsesprocentsatserne for henholdsvis de udsatte (elever i specialtilbud) og de ikke-udsatte unge, som var i gang med en ungdomsuddannelse eller i beskæftigelse 15 mdr. efter folkeskolen. Beskæftigelsesfordelingen lyder på 63,2 % for "udsatte elever" og 92, 7% for "ikke udsatte" (Børn og unge Aarhus kommune, 2013, s. 90)



(Figur 43: (Børn og unge Aarhus kommune, 2013)

Det fremstår af ovenstående figur, der viser at aktivitetsfordelingen for specialklasseelever, 23 % af eleverne i specialtilbud er i gang med en ungdomsuddannelse, og 12, 2 % er ukendte i UU – systemet. Rapporten markerer derudover, at cirka 60 % af specialklasseeleverne, som ikke var i gang med et uddannelsesforløb, i stedet var under offentlig forsørgelse (godt 47%) (Børn og unge Aarhus kommune, 2013, s. 90) Målsætningen om "lige muligheder for alle", accentueres i rapporten, idet der står, at skoler i Aarhus skal bestræbe sig på at sikre demokratiske og myndige medborgere, som kan deltage aktivt og bidrage til fællesskabet. Samtidig anerkender rapporten dog også store udfordringer med netop at indfri dette mål på specialklasseområdet.

"Men selvom ambitionerne for specialklasse- og specialskoleeleverne er de samme, som for alle andre – at de skal blive så dygtige, som de kan, så viser ovenstående(figur), at det er svært for de børn, der går i specialklasse eller specialskole, at klare sig på lige fod med andre" (Børn og unge Aarhus kommune, 2013, s. 90)

Til sammenligning viser kvalitetsrapporten fra 2015, at kun 59, 6% af udsatte unge var i gang med en ungdomsuddannelse 15 mdr. efter afsluttet folkeskole mod 91, 4 af ikke udsatte unge (Børn og unge Aarhus kommune, 2015, s. 108)

Delopsummering:

Det er muligt at fremsætte en kritik mod at inddrage disse kvalitetsrapporter, idet de blot er gældende for Aarhus kommune, og derfor ikke giver noget generelt og landsdækkende billede af aktivitetsfordelingen for specialklasseelever efter 9. klasse. Min praktik foregik på en skole i Aarhus, og netop derfor, mener jeg, at det har relevans, at inddrage rapporterne fra Aarhus kommune. Mit sigte med min analyse er dermed ikke at tegne noget generelt billede af beskæftigelsen af specialklasseelever efter endt folkeskole i Danmark. Opsummeret viser Aarhus kvalitetsrapport fra 2013 og 2015 en tendens til eller/risiko for, at en stor del af specialklasseelever ikke formår at integrere sig i samfundet efter folkeskolen. Nogle får ikke taget sig en ungdomsuddannelse, mens andre er ukendte i systemet. Med afsæt i disse undersøgelser, vil jeg argumentere for, at disse elever på den lange bane har risiko for at blive ekskluderet i samfundet, og løsrevet fra det ansvar og forpligtigelser, der hører med.

1.3.2 Inklusion inden for de 4 diskurser

Med henvisning til konklusionerne i rapporter fra Aarhus kommune, inddrager jeg Bo Clausens (cand. pæd. i almen pædagogik) artikel om *de 4 diskurser i samtalen om inklusion* (Clausen, 2013, s. 1). Clausens artikel understreger, hvordan inklusion kan forstås ud fra diskursmodellen, og hvilke perspektiver man kan anlægge, når man snakker diskurs indenfor inklusion. Det har særlig relevans i forhold til rapporternes målsætning om, at alle skal være inkluderet i dagens samfund, være beskæftiget, mens færrest muligt på samme tid skal stå udenfor eller være direkte ekskluderet

Inklusion bygger på et ideal om, at alle skal være en del af samfundet og fællesskabet. Social retfærdighed står derudover også som et centralt ideal, hvilket handler om at fællesskabet giver fællesskabets individer en oplevelse af at høre til (Clausen, 2013, s. 3) Det vil sige; at ethvert menneske i udgangspunktet er medtænkt uanset behov. Clausen fremhæver en etisk, politisk, økonomisk og pædagogisk diskurs som er med afsæt i grundlæggende antagelser bag inklusionsbegrebet.

Det ene diskurspar (etisk og politisk) er den ideelle verden, hvor intentioner kommer til udtryk i normsættende udsagn, fx i erklæringer (Salamanca) om den virkelige verden, altså hvad der rent faktisk sker og hører under det pædagogiske og økonomiske diskurspar (Tetler, 2008, s. 40)

Den etiske diskurs befinder sig indenfor det normative domæne (Clausen, 2013, s. 4), og her understreger Bo Clausen, at talekoderne indenfor dette domæne om inklusion mellem lærere og pædagoger har som højeste formål at medvirke til, at børnene bliver selvhjulpne, så de kan håndtere et liv efter skolen.

Et normsættende udsagn fra den etiske diskurs kan i forlængelse heraf være § 56 i Salamanca erklæringen, der handler om forberedelse til voksenlivet for unge med særlige uddannelsesmæssige behov:

”Unge med særlige uddannelsesmæssige behov skal hjælpes til en effektiv overgang fra skole til voksent arbejdsliv. Skolerne skal understøtte deres bestræbelser på at blive økonomisk aktive og

give dem de færdigheder, de har brug for i dagligdagen, ved at tilbyde opøvelse af færdigheder, som svarer til voksenlivets sociale og kommunikationsmæssige behov og forventninger”

(Salamancaerklæringen, 1994)

I forhold til denne diskurs gør den pædagogiske/pragmatiske diskurs sig ligeledes gældende. Med afsæt i intentioner fra den ideelle verden, er der, indenfor dette domæne, opmærksomhed på hvilke interventionsformer, der har bedst indflydelse i børns trivsel i en inklusionskontekst. (Clausen, 2013, s. 12). Clausen pointerer, at det er inden for denne diskurs, at vi kan lave justeringer i den pædagogiske praksis til en mere hensigtsmæssig praksis, som skal fordre større trivsel i overgangen fra skole til voksent arbejdsliv. Praksissen er teoretisk funderet, og med afsæt i teori og videnskabelige tilgange, har læreren til opgave, at finde ud af hvad der er mest hensigtsmæssigt at tale pædagogik og ændret praksis ud fra (Clausen, 2013, s. 13)

I den politiske diskurs er sammenhængskraften essentiel (Tetler, 2008, s. 40). Social uro og ustabilitet skal undgås, idet elever skal opdrages til at være gode samfundsborgere som passer ind. Salamanca erklæringen er derfor også et resultat af den politiske samtale, der handler om principper og praksis for specialundervisningen, for at forhindre social udstødelse og eksklusion. I forlængelse heraf påpeger Bo Clausen, at den økonomiske diskurs accentuerer, at vi som samfund ikke har råd til, at unge står uden beskæftigelse eller ikke får sig en uddannelse (Clausen, 2013, s. 10)

Som en bemærkning til hovedpointerne fra Bo Clausens artikel anskuer Susan Tetler (prof. for inkluderende specialpædagogik) inklusionstanken indenfor de 4 diskurser som problemfyldt og under pres, idet skolen aktuelt er under stort krydspres (Tetler, 2008, s. 40) i forhold til internationale hensigtserklæringer (eksemplet fra Salamanca erklæringen) og dels af en markedsøkonomi understøttet af samfundets konkurrencelogik. Indenfor dette krydsfelt (etisk, politisk, økonomisk og pædagogisk) er der en fare for at blive ekskluderet, hvis man ikke formår at opfylde de tilsigtede krav til fx uddannelsesparathed (kvalitetsrapport 2015) Her bliver det et spørgsmål om stram økonomisk styring kontra pædagogik. (Tetler, 2008, s. 40)

1.3.3 Opsummering

Problemfeltet omkring kvalitetsrapporternes resultater kredser sig om specialklasselever/udsatte unges beskæftigelse, eller mangel på samme efter folkeskolen. Undersøgelsen finder jeg væsentlig at inddrage og senere i opgaven vende tilbage til, eftersom min problemstilling sigter mod at undersøge hvordan man bedst muligt ruster elever i specialklassetilbud til myndiggørelse efter folkeskolen. I forhold til Bo Clausens artikel om *de 4 diskurser inden for inklusion*, mener jeg, at både den etiske og pragmatiske diskurs er særligt væsentlige. Læreren skal nemlig her forholde sig til etiske udsagn om at forberede elever i specialklassetilbud, med særlige uddannelsesmæssige behov til en effektiv overgang fra skole til voksent arbejdsliv. Samtidigt skal læreren, henhold til den pædagogiske diskurs, skabe læringssituationer, der medvirker til, at eleverne oparbejder en tro på sig selv, så de evner at se sig selv som vigtige medspillere både i skolen, men også efter afsluttet skolegang. I forhold til det krydspres som Susan Tetler nævner i forlængelse af Bo Clausens artikel, vil jeg i dette projekt ikke komme nærmere ind på den økonomiske og politiske diskurs, jeg vil derimod fokusere på de pædagogiske tiltag, som favner både den etiske og pædagogiske diskurs for elever i specialklassetilbud, der sigter mod at styrke elevens myndiggørelse og selvtillid.

2. Teoretiske afsæt

I min teoretiske del af opgaven anlægger jeg et normativt perspektiv, og inddrager her Emmanuel Kant og Axel Honneth. Mit perspektiv har udgangspunkt i den pædagogiske filosofi, der har filosofiske og grundlæggende spørgsmål om opdragelse og myndiggørelse. Kant er væsentlig at inddrage, idet han fremhæver myndiggørelsesbegrebet ud fra sine fire opdragelsesinstanser. Jeg har valgt at fremhæve Kants teori om moralisering i forhold til myndiggørelse, idet der er flere aspekter som kan kobles til den aktuelle pædagogiske praksis i folkeskolen. Honneths anerkendelsesteori tager sit udgangspunkt i kritisk teori, som har et normativt ideal om det gode liv, og ligeledes hvilke betingelser der er med til at skabe dette. Honneths afsæt er anerkendelse i forhold til en styrket selvfølelse som præmis for myndiggørelse. Endvidere inddrager jeg teori fra

Espen Jerlang (cand.psych) der, ligesom Honneth, anskuer myndiggørelse ud fra et anerkendelsesperspektiv. Jerlang er stærkt inspireret af Berit Bae (norsk forsker), og der er store ligheder mellem hans teori og Berit Baes anerkendelsesteori, omhandlende accept og respekt for menneskers oplevelsesverden. Jerlang inddrager i samme forbindelse "Jeg –kan" – metoden, som er udviklet af den finske professor Ben Furman. Denne psykologi er karakteriseret ved at være løsningsfokuseret, hvor udgangspunktet bygger mere på ros og opmuntring end anerkendelse. I forlængelse heraf introducerer jeg kort til positiv psykologi, da "jeg kan" – metoden kan betragtes at stå i et spændingsfelt mellem et anerkendelsesperspektiv og positiv psykologi. Disse to aspekter betragter subjektet forskelligt, idet positiv psykologi betragter subjektet som et magtsubjekt, der selv har mulighed for at sætte selvvirksomme kræfter i gang, hvoraf et anerkendelsesperspektiv anskuer subjektet som afhængigt af andres værdsættelse som præmis for en selvvirksomhed. Dette spændingsfelt bliver ligeledes et afsæt for mit projekts diskussion omhandlende myndiggørelse kontra umyndiggørelse.

2.1 Myndiggørelse: Moraliserende som central punkt i Kants syn på myndiggørelse

Med afsæt i hvordan man som lærer kan arbejde med elevers myndighed, er det på samme gang væsentligt at undersøge Kants spørgsmål om hvordan mennesket i det hele taget kan opdrages til myndiggørelse. Emmanuel Kant var tysk filosof (1724-1804) og hans pædagogik omhandler dét at mennesket kan hæve sig fra naturvæsen til fornuftsvæsen gennem sin moralitet, og hermed forme sig selv som myndigt individ. (Kant, 2012, s. 15) Kardinalpunktet i menneskers selvindsigt og myndighed ligger i, ifølge Kant, om det har mod til at ville være myndigt. (Ottingen, 2001, s. 35) Det skal ske igennem den selverhvervede frihed og fornuft, men fornuften er ikke noget der "blot er", men skal som mulighed læres (Ottingen, 2001, s. 35) Dette vil jeg senere komme nærmere ind på i henhold til at redegøre for Kants 4 opdragelsesinstanser (disciplinering, kultivering, civilisering og moralisering). Et andet centralt punkt i Kants syn på myndiggørelse er hele ideen om den moralske sætning i mennesket (Ottingen, 2001, s. 39)

Moralsætningen er af essentiel karakter, da den, ifølge Kant, giver mennesker en personlig fornemmelse af moralsk ansvar over for den anden. Hvis mennesket kan handle i overensstemmelse

med maksimet, en personlig handleforeskrift/lov, hvis betydning man selv har indset og erfaret, fordrer det på samme gang myndighed og det selvstændige menneske. (Ottingen, 2001, s. 42)

Oettingen redegør for Kants syn på begreberne disciplinering, kultivering, civilisering og moralisering som led i at gøre barnet myndigt. Disciplinering skal forstås som det basale element i at indordne sig under regler og normer, hvor kultivering indbefatter belæring og undervisning. (Ottingen, 2001, s. 45) Kultiveringen er ligeledes en bevidstgørelse af, at der er en grund til at vi lærer i forhold til at kunne tage del i det ansvar der omhandler et liv uden for skolen. Barnet skal altså lære på forhånd, så det kan tackle mulige livssituationer i en antaget fremtid. (Ottingen, 2001, s. 45) Civilisering omhandler den selvstændighed barnet skal forsøge at benytte sig af (som det antageligvis har lært igennem kultiveringen) når det skal begå sig i samfundet og på samme gang have indflydelse i samfundet.

For at vende tilbage til Kants særlige syn på myndiggørelse, er det som nævnt moraliseringen som fordrer at mennesket kan forme sig selv som et myndigt væsen. Det er den egentlige og direkte opdragelse (Kant, 2012, s. 68) I denne forbindelse taler Kant om det kategoriske imperativ: "*Handl kun efter den maksime, ved hvilken du samtidig kan ville, at den bliver en almengyldig lov*" (Kant, 1999, s. 51) Gennem sin pligt og fri vilje kan mennesket handle af moralsk nødvendighed. Denne morallov som mennesket selv har skullet indse, gøres altså hermed til en ubetinget handleforeskrift, som mennesket underlægger sig og handler ud fra. (Ottingen, 2001, s. 42) Det er inden for denne "frihedszone" at barnets skal forsøge at gøre sig egne erfaringer i henhold til hvad moralsk opførelse indebærer. Pligthandlen refererer altså til den moralske sætning i mennesket, som gør at mennesket lærer at handle af pligt – både over for sig selv og over for det andet menneske. For at nå frem til egen personlighed må man ikke direkte påvirkes, men indirekte opfordres til selvvirksomhed. I moraliseringen skal eleven altså lære at bedømme og forstå moralsk handlen og hermed er elevens evne til at handle moralsk frit ligeledes opdragelsens formål, og det der skal resultere i elevens myndighed (Ottingen, 2001, s. 47)

2.1.2 Kritik og delopssummering

Jeg har i ovenstående teoriafsnit valgt at uddybe moraliseringen nærmere i forhold til de øvrige opdragelsesinstanser. De tre andre opdragelsesinstanser, disciplinering, kultivering og civilisering er lige så vigtige for subjektets udvikling, men for mit projekts genstandsfelt finder jeg Kants teori

om moralisering mest relevant. I forhold til den etiske diskurs er moralsætningen ligeledes det ønskværdige scenarie. Problemfeltet/kritikken ud fra ovenstående teori er, hvordan moralsætningen og den personlige fornemmelse af myndighed kan være realiserbar, hvis elever i specialklassetilbud ikke har en stor nok tillid til egen formåen. Hvordan kan arbejdet med elevernes myndighed praktiseres, hvis selve tilskyndelsen skal komme fra barnet selv? Disse spørgsmål forholder Jerlang sig til, og derfor vil jeg i næste afsnit præsentere Jerlangs teori om myndiggørelse gennem anerkendelse.

2.2 Myndiggørelse og anerkendelse: Espen Jerlang

"Individet kan ikke udvikle sin personlige identitet og blive myndigt uden anerkendelse" (Jerlang, 2011, s. 126)

Anerkendelse, ifølge Jerlang, er kun væsentligt i subjekt- subjekt forholdet. Det er i mødet med det andet menneske at mennesket lever, og mennesket bliver først til menneske i kraft af dets eksistens – i mødet med et andet menneske. (Jerlang, 2011, s. 125) Det er Jerlangs pointe, at barnet skal opleve at blive anerkendt og samtidig inkluderet i fællesskaberne for at blive et selvstændigt eller autonomt menneske, hvilket har stor betydning for sammenhængskraften i samfundet (Jerlang, 2011, s. 10) Den anerkendende relation er grundlaget for at barnet kan se en mening med tilværelsen. (Jerlang, 2011, s. 112) For at en anerkendende relation kan være meningsskabende, må den bygge på ligeværd og myndiggørelse *"(...) derfor er det afgørende, at den voksne i sin måde at besvare barnets kommunikation forsøger at støtte barnet i at mestre noget, og det kan man kun, såfremt man tager barnets perspektiv"* (Jerlang, 2011, s. 112)

Jerlang argumenterer for, at hvis barnet selv oplever anerkendelse, så vil barnet være anerkendende overfor den anden. Hermed myndiggøres barnet, da barnets kompetencer synliggøres over for de andre og barnet samtidig kan yde positivt til fællesskabet. (Jerlang, 2011, s. 113) Jerlang henviser til Bae, idet han siger, at anerkendelsen sker som en gensidig anerkendelse af hinandens perspektiv, at det ikke uden videre sker af sig selv, og at det ligeledes ikke er noget man kan kræve af eleverne. For at anerkendelse kan finde sted er det væsentligt at både lærer og pædagoger gør en fælles indsats i at arbejde anerkendende med eleverne. Følgende afsnit vil jeg fremhæve et eksempel på en metode, som i forlængelse af et anerkendelsesperspektiv imidlertid har et afsæt i ros og positiv psykologi som motivationsmiddel (Jerlang, 2011, s. 113)

2.2.1 "Jeg kan" – metoden

"Jeg kan" - metoden er ikke udviklet af Jerlang selv, men derimod af den finske psykiater Ben Furman (Jerlang, 2011, s. 117) Motivationsmidlet indenfor denne metode bygger mere på ros og læner sig op ad en løsningsfokuseret og positiv psykologi, i henhold til at se problemer som færdigheder eleven endnu ikke har lært, men som kognitivt kan udvikles. Denne metode har til sigte at få eleven til positivt at forme og påvirke sit eget liv "*Ved at lære sig nogle færdigheder overvindes de tilhørende problemer*" (Jerlang, 2011, s. 117) Med afsæt i Furmans metode, beskriver Jerlang 15 trin som skal være med til at give eleven en styrket tro på at lykkes i situationer som ellers opleves vanskelige og uoverkommelige.

De 15 trin:

Trin 1: Omdan problemerne til færdigheder) **Trin 2:** Bliv enige om den færdighed, der skal læres) **Trin 3:** Tal om fordelene ved færdigheden) **Trin 4:** Find et navn til færdigheden) **Trin 5:** Vælg en superhjælper) **Trin 6:** Få fat i personer, der kan hjælpe og støtte barnet) **Trin 7:** Styrk barnets selvtillid) **Trin 8:** Planlæg en fest) **Trin 9:** Vis færdigheden) **Trin 10:** Fortæl det til andre) **Trin 11:** Træn færdigheden) **Trin 12:** Husk færdigheden) **Trin 13:** Fejr succesen) **Trin 14:** Giv færdigheden videre) **Trin 15:** Videre med næste færdighed (Jerlang, 2011, s. 118)

Selve metoden er ikke med direkte afsæt i positiv psykologi, men der er flere eksempler hvor metoden læner sig op ad perspektiver fra positiv psykologi. Disse perspektiver lægger vægt på, at subjektet, den enkelte, skal have fokus på at udvikle eget potentiale for derigennem at styrke egen trivsel. Jeg finder det væsentligt at inddrage positiv psykologi i følgende afsnit, da denne psykologi slår på, at subjektet selv er ansvarligt for, at finde indre styrker til at ændre sit liv i en positiv retning. Myndiggørelsespotentialet ligger hermed i den enkeltes individuelle ressourcer

2.2.2 Positiv psykologi:

Positiv psykologi er en normativ videnskab hvor grundopfattelsen er at bidrage til skabelse af menneskelig lykke og velvære. (Nørby & Myszak, 2014, s. 229) Positiv psykologi trækker på flere grene inden for den humanistiske psykologi, som eksempelvis Maslows behovs- og motivationspsykologi og Eriksons krise- og udviklingspsykologi. Inden for positiv psykologi er det helt centralt at livet anskues fra en positiv vinkel, hvor opfattelsen er, at styrker og individuelle

ressourcer fremhæves til fordel fra negative vinkler som problemer og svagheder. Positiv psykologi er som psykologisk retning udviklet af fra professor Martin Seligmann (1942-). Det er Seligmans opfattelse, at der er blevet brugt for lidt kræfter på studiet af hvad der er godt for mennesker, samt de betingelser som gør livet værd at leve og skaber lykke (Nørby & Myszak, 2014, s. 7) Seligmans kritik af tidligere psykologiske forskning bygger på, at der længe har været et fokus på den negative side af individets psyke. (Nørby & Myszak, 2014, s. 7) Forsker Hans Henrik Knoop henviser til livsglæde, som er en samlet betegnelse inden for positiv psykologi (Nørby & Myszak, 2014, s. 55). Subjektet må finde sine egne individuelle styrker inden for 1) behag, vedligeholdelse af positiv tilstand, herunder positive emotioner, 2) behag, der angår udvikling og vækst i form af læring og motivation, 3) behag, der angår meningsfuldt fremtidsperspektiv – en permanent tilfredshed med livet. (Nørby & Myszak, 2014, s. 55) Grundantagelsen for det positive individsyn er altså, at subjektet er et magtsubjekt, der har uanede muligheder for at forme sit eget liv, det er subjektet selv der har magten til positivt at påvirke sit liv. Det kan også formuleres som følger: *”Styrk de positive helbredelsesprocesser”* og *”reparer det der er i stykker”* (Nørby & Myszak, 2014, s. 227). Der bør altså være lige så stor fokus på at opbygge styrke og fodre de positive aspekter hos mennesket, som at reparere de negative aspekter

2.2.3 Kritik og opsummering:

Fordelen ved ”jeg – kan” metoden er, at den kognitivt kan gå ind og ændre på negative tankemønstre om utilstrækkelighed og gennem opmuntring fra de voksne og andre børn, styrke selvtillid og tro på egen formåen. Kritikken mod metoden kan være, at selve ideen bag anerkendelse, det at blive set, kan risikere at få en ”tom klang”, idet den ægte indfølelse kan gå tabt i en simpel metodeteknik. (Jerlang, 2011, s. 119) Jerlang påpeger, at selve metoden skal være med afsæt i elevernes egen motivation, som ligeledes kræver en tillid til at de faktisk kan. Den metode, som positiv psykologi betjener sig af, lægger altså op til, at barnet er ansvarligt for positivt at påvirke sit liv. Et kritikpunkt herimod kunne derfor være, at når eleven tildes mere ansvar for egen trivsel, så kan dette ansvar være svært at bære, hvilket i værste fald kan risikere at ende med en følelse hos eleven af modløshed eller direkte umyndiggørelse. Axel Honneths teori om anerkendelse bidrager med en dybde og nuancering af anerkendelsesbegrebet, og

komplementerer derfor Jerlangs teori godt. I det følgende vil jeg derfor præsentere Honneths teori om anerkendelse

2.3 Axel Honneth: Behovet for anerkendelse

Den tyske filosof, Aksel Honneth (1949 -) anses i dag som den ledende tredje generations teoretiker inden for kritisk teori. (Honneth, 2003, s. 13) Målet med kritisk teori er, i henhold til Honneths anerkendelsesteori, at beskrive menneskets mulighed for at realisere sig selv som et autonomt og myndigt individ. Anerkendelsesteorien har et normativt ideal om det gode liv, og i sin teori opstiller Honneth konstituerede betingelser for individets selvrealisering. (Honneth, 2003, s. 12) Jeg vil næstfølgende redegøre for centrale aspekter i Honneths anerkendelsesteori med afsæt i de tre anerkendelsessfære samt knytte begreber som *usynlighed* og *moral* i henhold til at diskutere anerkendelsens betydning for myndiggørelse

2.3.1 Honneths tre anerkendelsessfærer

Honneth inddeler sin teori om anerkendelse i tre anerkendelsessfærer: Privatsfæren, den retslige sfære og den solidariske sfære. I denne sammenhæng vil jeg primært fokusere på og anvende den solidariske sfære, da jeg finder den væsentligst i forhold til min problemstilling. De to resterende sfærer vil jeg dog kort berøre i det følgende afsnit, idet de fungerer som en forudsætning for den solidariske sfære.

I den private sfære står udviklingen af en fundamental selvtillid hos individet centralt. Den anerkendelse, der automatisk ligger i kærlighedens følelse af at elske og blive elsket ubetinget, er afgørende for udviklingen af denne selvtillid. Denne form for kærlighed mener Honneth, at individet har mulighed for at opleve i sine primærrelationer. Med tanke på at skabe et grundlag for myndiggørelse, skal subjektet i denne sfære anerkendes på dets ressourcer og værdier gennem en følelsesmæssig opmærksomhed (Honneth, 2006, s. 130) Den basale tillid og anerkendelse skaber forudsætningen for, at subjektet sættes i stand til at deltage i det offentlige liv. I relation til begrebet moral, så kan den private sfære betragtes som en strukturel kerne i den moralske adfærd (Honneth, 2006, s. 146)

Den retslige sfære opstår, når individet tilslutter sig samfundets normer for, hvordan man bør forholde sig til og omgås andre. Når individet opholder sig i denne sfære, vil det rette

opmærksomheden mod dets universelle rettigheder. (Honneth, 2003, s. 16) Via de universelle rettigheder bliver alle medlemmer i samfundet anerkendt, hvilket sætter individet i stand til at udvikle selvrespekt og selvagtelse, og giver en følelse af at være et ligeværdigt medlem af samfundets fællesskab (Honneth, 2003, s. 92)

For at individet kan opnå et fuldkomment positivt selvforhold (selvtillid og selvfølelse) har det brug for konkret værdsættelse af dets egenskaber og muligheder. Honneth argumenterer for, at individet bør anerkendes som en person, hvis egenskaber er af grundlæggende værdi for et konkret fællesskab (Honneth, 2003, s. 93) Det særlige ved denne sfære er, at solidaritet omhandler både den emotionelle og fornuftbaseret kategori, hvor i den private sfære kun er en emotionel form for anerkendelse. Anerkendelsen inden for solidariteten skal altså begrundes i fornuften, ud fra subjektet deltagelse som et unikt og myndigt individ, og samtidig skal den være emotionel. *"(...) som et følelsesmæssigt bånd af identifikation og samhørighed"* (Honneth, 2003, s. 17) Honneth uddyber: *"Sådanne relationer må kaldes solidariske, fordi de ikke kun fremkalder passiv tolerance, men også følelsesmæssig deltagelse for det individuelt særegne ved den anden person. For kun hvis jeg aktivt drager omsorg for udfoldelsen af den andens, for mig at se fremmede egenskaber, kan vort fælles mål realiseres"* (Honneth, 2006, s. 173)

Denne form for anerkendelse fordrer individets selv værdsættelse. Hvis individet dog ikke er i stand til at modtage følelsesmæssig opmærksomhed eller gensidig respekt, risikerer det at miste sit positive selvforhold (Honneth, 2003, s. 92) I henhold til anerkendelsens betydning for myndiggørelse, argumenterer Jerlang i denne forbindelse for, at subjektet kan skades hvis dets kunnen og færdighed ikke anerkendes, i form af ikke at blive set eller anerkendt som en del af fællesskabet (Jerlang, 2011, s. 136) Jerlang påpeger, at dette hyppigt sker med grupper, som enten er socialt udsatte eller psykisk udviklingshæmmede, og understreger i den forbindelse, at individet, eller gruppen, vil have svært ved at udvikle selvværd og myndighed, og at dette samtidig kan resultere i afmagt eller regulær modstand. (Jerlang, 2011, s. 136)

2.3.2 Usynlighed og moral

”For de pågældende har deres usynlighed en til enhver tid reel kerne, de føler sig som ikke-erfarede og erkendt” (Honneth, 2003, s. 100)

I henhold til de tre anerkendelsessfære, som udgør betingelserne for en reel selvværdsættelse og myndiggørelse, er det væsentligt at inddrage Honneths begreb om usynlighed, idet det ikke-erfarede subjekt er i risiko for at miste sit positive selvforhold.

Usynlighed omhandler dét at individerne er fysisk set, men socialt og psykologisk ikke bliver anerkendt. (Honneth, 2003, s. 22) Honneth sonderer mellem at være erkendt og anerkendt. At blive erkendt betyder i denne sammenhæng at være set og fysisk rummet i sociale sammenhænge. I henhold til den solidariske sfære er der inden for Honneths begreb om usynlighed altså ikke en elementær individuel identifikation af individet. Individet fremstår i dette henseende som ikke-væsentlig for fællesskab og betragtes ikke som nyttig i gruppen, fællesskabet eller samfundets hele. (Honneth, 2003, s. 102) Subjektet træder, så at sige, ud af den solidariske sfære, idet det ikke bliver værdsat som medlem af et solidarisk fællesskab. Fraværet af den sociale anerkendelse indebærer, at individet oplever sig selv som usynlig, hvilket kan komme til udtryk i form af modstand eller opgiveness og kan resultere i en regulær uselvstændighed. Inden for begreberne anerkendelse og usynlighed er der høj risiko for fejludvikling og umyndiggørelse, hvis den sociale anseelse ikke udøves i fællesskabet. (Honneth, 2003, s. 104)

Den reelle anerkendelse er tydelige handlinger, hvor eksempelvis læreren eller pædagogen viser en direkte henvendthed baseret på subjektets individuelle præstationer, anerkendelsen skal hermed forstås som et udtryk for en vurderende erfaring, hvor *”(...)personens værdi er givet direkte”* (Honneth, 2003, s. 116)

I samme forbindelse er det centralt at knytte moralbegrebet i forhold til at undersøge subjektets mulighed for at realisere sig selv som et myndigt individ. Grundopfattelsen i kritisk teori er som nævnt en frigørelsesproces, hvor kritikken skal anfægte de tendenser, som kan være hæmmende for den menneskelige udvikling i en myndiggørelsesproces. Som en kort bemærkning er frigørelse ligeledes af essentiel karakter inden for Kant fire opdragelsesinstanser, og anses som et grundlæggende afsæt i at arbejde med barnets myndiggørelse. Moralsætningen i mennesket

fordrer, ifølge Kant det frigjorte og myndige individ. Honneth bruger ligeledes begrebet moral ud fra en kantiansk position, om end han retter en kritik mod moralens imperativ, idet han siger: *“Vi handler altid ud fra personlige hensigter, følelser og forpligtigelser”* (Honneth, 2003, s. 74) Om moralbegrebet understreger Honnet, at man ikke kan gøre moralen til et almengyldigt princip, idet der ikke er en kohærent anvendelse af moralprincippet, da vi i dagligdagen hele tiden bliver konfronteret med forskellige forventninger og forpligtigelser (Honneth, 2003, s. 74) For at moralen og de moralske handlinger kan have en praktisk relevans skal de, ifølge Honneth, anskues som en kompleks struktur.

Moralen fordrer, ifølge Honneth, muligheden for at vi kan samvirke med hinanden og begå os i samfundet. Vores moralhandlen omfatter en forpligtethed i fællesskabet i forhold til at sikre betingelserne for vores personlige identitet (Honneth, 2003, s. 90). Med afsæt i kritisk teori bidrager moralen ligeledes til beskyttelse af forudsætningerne for det normative ideal om det gode liv, i henhold til at vi som mennesker skal bidrage til samfundet med vores moralske forpligtigelser. I den forlængelse, pointerer Honneth, at der er behov for anerkendelse. Anerkendelse har, ifølge Honneth, en positiv betydning for moralen, eller, den er en forudsætning for moralen, og dét at vi kan virke med og mod hinanden som moralske mennesker med forpligtigelser i samfundet (Honneth, 2003, s. 92)

2.3.3 Kritik og opsummering

Jeg har i denne teoridel lagt særlig vægt på Honneths tredje anerkendelsessfære, den solidariske, da denne er oplagt at inddrage i et skoleregi med specialklasseelever, idet den beskriver subjektets behov for anerkendelse af dets egenskaber og præstationer, samt hvilke konsekvenser det kan have for den enkelte, hvis ikke anerkendelse er til stede. Det er netop sådanne problematikker, jeg konfronteres med i min praktik, hvilket jeg ligeledes vil komme nærmere ind på i min analyse og diskussionsdel. Derudover indleder jeg mit teori afsnit ud fra en kantiansk position i henhold til et moralbegreb, og inddrager ligeledes dette i forhold til Honneths begreber om usynlighed og moral.

3. Empiri og metode

I min metodiske praksis har jeg valgt at benytte mig af observation og interview. Jeg har kombineret deltagende observation med afsæt i min specialklasse, samt to interviews med henholdsvis min praktislærer på Læssøegadesskole i Aarhus og en specialklasselærer på Skovvangsskolen i Hammel. Det er igennem min deltagende observation som metode, at jeg i mit bachelorprojekt har udarbejdet min case. I det næstfølgende vil jeg beskæftige mig med min metodik omkring indsamling af empiri, og ligeledes komme med kritikpunkter af min metode.

3.1 Den kvalitative metode

Med henblik på mit normative perspektiv i opgaven, som tager udgangspunkt i den pædagogiske filosofi omkring opdragelse og myndiggørelse, har jeg i min dataindsamling valgt at benytte mig af en kvalitativ metode. Jeg har i dette projekt haft fokus på at "skære ind til benet", i forhold til at undersøge hvordan myndiggørelse kan betragtes gennem dialog og deltagerobservation. Min dataindsamling har haft et fænomenologisk sigte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). jeg har været interesseret i, at undersøge hvordan mine interviewpersoner oplever og praktiserer myndiggørelse i deres specialklasse. Fokuset har altså været, at undersøge mit genstandsfelt ud fra netop deres livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 50) ,idet de har erfaring i en pædagogisk praksis, og ligeledes kan komme med kvalitative bud på hvordan de praktiserer og prioriterer myndiggørelse i en specialklasse. Fænomenet i dette projekt er, hvordan myndiggørelse kan anskues og praktiseres i en specialklasse. Min kvalitative forskning inkluderer semistrukturerede interviews, og deltagende observation med afsæt i elevernes daglige livsverden. I henhold til det semistrukturerede interview, som netop giver indblik i den narrative del, hvor de interviewede fortæller om hvad de gør, da giver observationen indblik i hvad mennesket gør, ud fra mine egne betragtninger (Szulevicz, 2015, s. 86). Det er to metoder, som producerer forskellige former for viden, og som jeg af den grund har set en fordel i at kombinere.

3.2 Det semistrukturerede interview

Den semistrukturerede interviewform giver mig mulighed for at forfølge temaer eller pointer som opstår undervejs i samtalen. Med afsæt i min valgte teori har jeg udarbejdet mine interviewspørgsmål. Jeg har med vilje valgt at lave spørgsmålene brede, idet jeg tillader mig selv at opnå erkendelse undervejs i samtalen (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 37). Erkendelse undervejs skal betragtes som det at stille skarpt på de udsagn som interviewpersonerne løbende kommer med, og ligeledes stille uddybende spørgsmål til de udsagn, som rummer nærmere forklaring. Formen inden for det semistrukturerede interview nærmer sig hverdagssamtalen (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 37) Jeg har valgt at tage afsæt i mine interviewpersoners livsverden, som skal forstås således, at jeg søger en mening (eller en uddybende forklaring) ved at spørge ind til betydningen af væsentlige emner ud fra deres personlige antagelser.

Mit første interview er med min praktislærer, Anja, som ligeledes er specialklasselærer i min praktikklasse. Det er med afsæt i min praktikklasse, at jeg har hentet inspiration til mit genstandsfelt i dette projekt, og derfor har jeg set det som en oplagt mulighed, at interviewe netop Anja, da hun kender klassen godt. Selve strukturen i interviewet foregår ved, at jeg optager samtalen på min diktafon, og ligeledes noterer i hæftet, hvis Anja har udsagn jeg gerne ville have uddybet nærmere. Anja og jeg har kendt hinanden fra mine syv ugers praktik, og jeg har haft mange hverdagssnakke med hende i denne periode, hvilket også gør at vores samtale virker meget naturlig. Mit andet interview er med Verner fra Skovvangsskolen i Hammel. Jeg har ikke stiftet bekendtskab med Verner inden interviewet, men har fået ham anbefalet igennem min vejleder, da han har undervist i specialklasseafsnittet i 10 år. Samtalen fungerer optimalt, der er dog enkelte gange, hvor det er en udfordring, i forhold til at vurdere hvorvidt tavshed betyder, at han enten ikke forstår spørgsmålet, eller at han er færdig med at svare på det. Her kan man antage, at relationen har en stor betydning, idet meget af vurderingen implicit ligger i at man på forhånd kender hinanden. Jeg har transskriberet begge interviews og disse vedlægges i bilag 1 og 2. I min analyse inddrager jeg citater fra begge interviews.

3.3 Interviewspørgsmål

Som forberedelse til de to interviews har jeg benyttet mig af interviewspørgsmål. Jeg indleder mine spørgsmål med at spørge bredt ind til hvilke særlige ting der i teamet lægges vægt på i

forhold til at forberede eleverne til et liv efter folkeskolen. Herefter forsøger jeg, at stille skarpt på, hvilke konkrete tiltag de hver især praktiserer i henhold til at styrke en myndiggørelse hos eleverne. Denne del tager afsæt i en mere pragmatisk tilgang, i henhold til at undersøge konkrete interventioner fra begge lærers praksis

Kritik:

For at få et bredere og mere nuanceret billede af hvordan myndiggørelse kan praktiseres i en specialklasse, kunne jeg med fordel have inddraget flere informanter. I en større undersøgelse vil det ligeledes have givet projektet en større validitet med et par elevinterviews, idet disse kunne bidrage til at anskue min projekts genstandsfelt ud fra flere perspektiver.

3.4 Deltagende observation – case

Som dataindsamling i udarbejdelsen af min case, bruger jeg deltagende observation som metode. Denne observation er foregået i min praktikklasse. Klassen kan betragtes som det naturlige miljø, hvor eleverne er vant til at færdes og indgå i sociale interaktioner (Szulevicz, 2015, s. 86) Eleverne har ikke været klar over, at de har været genstand for min observation, idet jeg ikke har sagt noget, og blot har deltaget i klassens aktiviteter, som jeg plejer. Jeg har ud fra disse observationer valgt et øjebliksbillede, som samtidig favner mit projekts genstandsfelt, i henhold til at undersøge hvordan jeg kan arbejde med myndiggørelse i en specialklasse. Min case omhandler forberedelserne til et cafebesøg, ud fra et tiltag fra min praktiklærers side, som har været at forberede eleverne på en virkelighed uden for skolen. Denne case fremgår i bilag 3 med titlen "Cafebesøget".

Kritik:

Et kritikpunkt af udarbejdelsen af min case er min valgte øjebliksbillede. Det kan virke som et mindre nuanceret billede af det sociale miljø i klassen. Jeg er ligeledes blevet forberedt på, at disse forberedelser skal finde sted, og at dette besøg er en stor udfordring for eleverne, idet "rammen" ikke længere er skolen. Jeg har derfor været mere opmærksom på at notere undervejs, end jeg har været de andre dage i min observation.

4. Analyse & diskussion

Mit genstandsfelt i projektet er, hvordan jeg kan arbejde med elevers myndighed og selvtillid i en specialklasse. Ud fra mine teoretiske afsæt og valgte undersøgelser anfægter jeg i mit projekt, at for at blive et myndigt menneske kræver det dels, at den enkelte oplever anerkendelse, og dels at den enkelte oplever at føle sig inkluderet i fællesskaberne. Med afsæt i egne praksiserfaringer og undersøgelser anfægter jeg ligeledes, at de elever som er i så svære vanskeligheder omkring generel indlæring og kontakt, hvor det ikke har været hensigtsmæssigt at placere dem i almenklasser men derimod i specialklassetilbud, er i risiko for at stå udenfor eller blive direkte ekskluderet i et samfund med ansvar og pligter. Dette forklarer jeg med, at flere i specialpædagogiske tilbud har en lav selvfølelse.

I afsnittet 1.3.2 om inklusion inden for de 4 diskurser har jeg valgt, at fremhæve den etiske og pædagogiske diskurs i min analyse. Disse diskurser udgør rammen for min analyse, idet jeg vælger, at inddrage interviews med to specialklasselærere, som begge kommer med kvalitative bud på hvilke betingelser, der er særligt væsentlige når vi taler om overgang fra skole til voksent arbejdsliv for elever i specialklasser. Det helt særlige inden for netop det pædagogiske domæne er, hvilke perspektiver man har på de interventionsformer, som har bedst indflydelse på elevens trivsel i forhold til inklusion. I henhold til det etiske domæne, som udgør rammen for den pædagogiske diskurs, har jeg med afsæt i eksemplet fra Salamanca erklæringen i afsnit 1.3.2 ligeledes lavet min overordnede ramme for begge interviews. Det normsættende udsagn fra erklæringen er, at skolen og lærerne skal hjælpe elever med særlig uddannelsesmæssige behov at blive så selvhjulpne, at de kan håndtere et liv efter skolen. Med afsæt i mine to lærerinterviews vil jeg analysere deres bud på de betingelser som, efter deres udsagn, er væsentlige i en myndiggørelsesproces i en specialklasse. Jeg vil anskue min empiri ud fra min præsenterede teoretiske afsæt.

4.1 Del 1: Anerkendelsens betydning for moral og positivt selvforhold

Denne del af analysen er et forsøg på at stille skarpt på mine informanter udsagn, idet de skal komme med konkrete eksempler på hvad de vægter højest, når de skal forberede eleverne på en overgang fra skole til voksent arbejdsliv. Denne del af analysen tager afsæt i normsættende udsagn om lærernes etiske intentioner i den pædagogiske praksis.

”Hvis du nu skulle lave en prioriteringsliste, hvad ser du så er det vigtigste eleverne har med sig når de skal herfra (folkeskolen). Hvordan ville denne liste se ud”

Anja:

”Selvværd. En god portion selvværd. At man ved at man er noget værd. Der er jo også selvtillid, at man har tillid til sig selv, at man stoler på de valg man træffer. Det er rigtig vigtigt. Vi snakker meget om trivsel, elevtrivsel, så jeg tænker sådan noget med, at det ville være rart hvis de fik en handicapforståelse, men samtidig også få en forståelse for hvilke kvaliteter de har som mennesker. Så selvværd vil jeg nok synes vil være fedt, hvis den var nummer et. (...) Elevtrivsel er egentlig ret essentielt ift. Læring – det kommer nok før alt det faglige” (Bilag 1)

Verner:

”Det er vel et at de skal finde ud af, at der er et menneske som holder af dem uden forbehold, som vil dem uden restriktioner, uden at de behøver at yde noget for mig, så er jeg der bare for dem, og vil gøre hvad som helst for dem. (...) Det er noget som den nære relation og anerkendelse, så blødt som det” “(...) Det handler meget om lavt selvværd for disse elever. Nogen har fået at vide at de ikke kan noget eller duer til noget gennem hele deres skolegang når vi får dem, så handler det om at bygge op igen” (Bilag 2)

Ud fra ovenstående svar kan man antage, at fællesnævneren for begge informanters perspektiv er, at give eleverne en personlig fornemmelse af at de faktisk er noget værd. Selvtillid, den nære relation og anerkendelse er punkter, som begge fremhæver i forhold til at styrke eleverne i en overgang fra skole til en tilværelse uden for skolen.

Ud fra Honneths begreb om usynlighed, som bliver beskrevet i afsnit 2.3.2, kan man antage, at disse elever har et selvforhold, som er præget af, at opleve sig selv som usynlig. Det særlige inden for den solidariske sfære er netop, at for at subjektet kan opnå et fuldkomment positivt selvforhold, behøver det at blive anerkendt for dets egenskaber og muligheder. Det særlige som

begge interviewede anfægter er, at eleverne behøver anerkendelse og forståelse for de kvaliteter de har som mennesker, og ikke blot anerkendelse ud fra deres egenskaber. I denne forbindelse påpeger Verner, at eleverne skal opleve, at der er et menneske, som holder af dem uden forbehold, at uanset hvad de præsterer så skal de have en fornemmelse af, at der er en voksen som blot er der for dem. Med afsæt i Honneths første sfære, nemlig kærlighedssfæren, kan man formode, at den fundamentale tillid, som findes mellem primærrelationerne, ikke har været fyldestgørende i et første led i opbyggelsen af et positivt selvforhold. Det kan ligeledes formodes, at anerkendelsen som den beskrives i den solidariske sfære, er nødt til at bære præg af anerkendelse gennem en mere følelsesmæssig opmærksomhed. I forlængelse heraf kommer Verner med et bud på hvad denne form for anerkendelse på sigt kan betyde: *"Det skulle gerne gøre, at dem som kun har oplevet nederlag og modstand, og nogle som dømte dem på forhånd, at de måske kan lære at se verden lidt mere nuanceret, for det får de i hvert fald brug for når de kommer ud. Hvis de kommer ud med alle forsvarsparaderne i vejret, og fra start antager, at det her kan jeg sikkert ikke (...) Her hvor jeg søger uddannelse, her hvor jeg søger arbejde, og når jeg skal ned i brugsen og sætte varer på plads. Hvis de gør det så har de tabt på forhånd"* (bilag 2)

Som det beskrives i afsnit 2.3.2. kan man, ud fra Verners udsagn formode, at hvis eleven har en opfattelse af ikke at lykkes eller du, og går ud i verden med netop denne antagelse, er der en stor risiko for at en myndiggørelsesproces har svært ved at lykkes. Subjektet "efterlades" i en afmægtig position. Det kan formodes, at subjektet ikke har en reel tro at lykkes i opgaver, som kræver ansvar og forpligtelser.

Ud fra Verners udsagn kan man betragte moralbegrebet som særlig væsentligt at fremhæve. Ifølge Honneth fordrer moralen, at vi kan begå os i samfundet med hinanden, og det omfatter ligeledes en forpligtethed i fællesskabet. Moral er, ifølge både Kant og Honneth, essentiel i henhold til at den enkelte kan realisere sig som et myndigt individ, og samvirke i samfundet. Man kan forestille sig, at disse "forsvarsparader", som Verner fremhæver, kan antages at blive en slags hæmsko i mødet med samfundets medlemmer samt de forpligtigelser samfundet stiller. Set ud fra en kantiansk tradition kan man ligeledes antage, at hvis ikke man indvilliger i en delagtiggørelse, så når moraliseringen ikke at røre på sig. Moralsætningen fordrer, som beskrevet i afsnit 2.1, det frigjorte og myndige individ, og ud fra dette kan man betragte Verners udsagn om: *"At så har de tabt på forhånd"*, som en slags resultat af egen umyndiggørelse.

4.1.2 Del 2: Delagtiggørelse og myndighed

Denne del af analysen kan betragtes at være inden for den pragmatiske/pædagogiske diskurs, idet den favner de konkrete interventionsformer, som henholdsvis Anja og Verner praktiserer i forhold til at styrke elevernes selvstændighed.

Anja:

”De sidste to år, det vil sige 7. og 8. klasse har vi haft et fokusområde skrevet ind i vores årsplan, så den gælder for alle elever som omhandler selvstændighed. Det er et område som er særlig vigtigt, og mange af dem som kører taxa, og der vil vi gerne have at de skal tage bus. Og det gør de så også, de fleste af dem nu. Vi har det som et fokusområde, den der selvstændighed i mange aktiviteter, altså ud af huset, cafebesøg osv., eller også i forhold til deres egen læring. At de skal begynde at tage ansvar (...)” (bilag 1)

Verner:

”Vi gør meget i at tage ud af klassen, mindst én gang om året. Gerne til udlandet, men i år har vi så måttet nøjes med København. Nogle af de her elever ville aldrig have fået de her oplevelser, og jeg er da helt sikker på at det har gjort noget ved dem også (...) og det er også nogle gange at det ikke lykkes at få de andre med. Men det er jo fantastisk at se dem der kommer med. Der er nogle gange, at skuldrene falder helt ned, for det kunne vi jo godt” (bilag 2)

Ovenstående udsagn er ud fra et spørgsmål om hvilke konkrete tiltag Verner praktiserer, for at styrke elevernes selvværd og selvtillid.

Med afsæt i Kants fire opdragelsesinstanser, som det beskrives i afsnit 2.1, er det væsentlig at inddrage begreber som *kultivering* og *civilisering*, i forhold til at praktisere en selvstændighed.

Man kan antage, at, ud fra Anjas udsagn om at eleverne skal trænes i eksempelvis at tage bussen, og i aktiviteter som indebærer en anden ramme end skole, får eleverne hermed en praksiserfaring i en kultivering. Kultivering skal, som nævnt, betragtes som en bevidstgørelse af, at der faktisk er grund til at vi lærer for at kunne tage del i det ansvar, som skolen ikke længere rammesætter. I stedet for blot at fremstille hypoteser om situationer, som eleverne skal være bevidste om at håndtere i fremtiden, da praktiserer Anja, at opøve eleverne i at tackle disse. Her kan man antage, at den teoretisk antaget fremtid bliver gjort mere nærværende og realiserbar, idet eleverne ikke

blot skal gøre sig antagelser om den, men får lov til at praktisere den. Det kan eksempelvis være det ansvar det kræver, at tage en bus selv, eller at indordne sig normer i det offentlige rum, som eksempelvis at deltage i cafebesøg osv. Med dette i mente, handler det ikke blot om at være "til stede" blandt folk uden for skolen, men at kunne samvirke med folk. Den selvstændighed som Anja fremhæver i sit udsagn, kan man ligeledes antage har at gøre med civilisering.

Civilisering har, ifølge Kant, at gøre med den selvstændighed og den personlige fornemmelse af myndighed, som barnet igennem kultivering har lært at benytte sig af. Ansvar, som Anja pointerer afslutningsvis, kan sammenlignes med Kants beskrivelse af moralsætningen, som beskrevet i afsnit. 2.1. I denne forbindelse kan man forestille sig, at moralsætningen er essentiel i henhold til en myndiggørelsesproces, da den fordrer, at give eleven en personlig fornemmelse af moralsk ansvar over for den anden. I henhold til at træne sociale aktiviteter, og trænes i at begå sig med andre mennesker uden for skolerammen, kan det hermed betragtes som at opøve egne erfaringer i forhold til hvad moralsk opførelse og ansvar indebærer. I denne forbindelse kan man udlede, at der er en reel sandsynlighed for, at moralen når at røre på sig. I henhold til at bidrage til samfundet med vores moralske forpligtigelser, er Honneths ræsonnement ligeledes, at moralen er grundelement for det normative ideal om det gode liv. Ved at praktisere moralhandlen i fællesskabet, kan det formodes, at det er med til at sikre elevernes personlige identitet og fornemmelse af myndighed.

Vernes udsagn om; "*Der er nogen gange, at skuldrene falder helt ned, for det kunne vi jo godt*" kan sammenholdes med Honneths begreb om usynlighed, som bliver beskrevet i første del af analysen. I henhold til at den ikke-erfaredede elev er i risiko for at miste sit positive selvforhold i forhold til blot at være erkendt, kan det ud fra Verners udsagn betragtes som, at eleverne, i dette henseende, fremstår som væsentlige for fællesskabet i deres deltagelse i skoleudflugter. Det kan antages, at eleverne, så at sige, træder ind i den solidariske sfære i henhold til at blive anerkendt for deres deltagelse i de fælles sociale arrangementer. Det at eleverne vælger at delagtiggøre sig, tvinge dem selv til en deltagelse, kan betragtes som led i at styrke et positivt selvforhold. Denne delagtiggørelse kan, ud fra en kantiansk position, ligeledes betragtes som at eleven tør at være myndig. Anerkendelsen kan, i denne forbindelse anskues ud fra den solidariske sfære, idet man kan formode, at de elever som vælger at tage med på eksempelvis skoleudflugter, samtidig tager del i de fælles forpligtigelser og ansvar som en udflugt indebærer. Altså, kan der argumenteres for

at den enkelte bliver anerkendt som en person, hvis egenskaber og ageren har særlig værdi for det konkrete klassefællesskab. Kardinalpunktet, ud fra Verners udsagn må ligeledes være, at de elever som faktisk deltager, på samme gangs viser mod til at ville være myndige.

4.1.3 Del 3: Myndiggørelse og ”jeg kan” - metoden

Denne del tager afsæt i et cafebesøg (bilag 3), som er en helt konkret intervention fra min praktislærers side. Cafebesøget er tænkt ud fra en ide om, at eleverne skal forsøge, at begå sig i en virkelighed som ligger uden for skolen. Denne del kan ligeledes anskues inden for den pragmatiske diskurs, idet tiltaget er konkret handlingsorienteret ud fra et fokusområde i klasseteamet som omhandler selvstændighed.

I denne observation er det centralt at tage afsæt i den del, hvor eleven P vælger at blive på skolen, i stedet for at tage på cafe med klassen. Bemærkningen: *”Jeg gider ikke på cafe, når der er så mange mennesker, så kan jeg ikke finde ud af hvad jeg skal gøre”* (Bilag 3) kan sammenholdes med Verners udsagn om *”at have forsvarsparaderne i vejret”*. Med bemærkningen i mente, kan det antages, at denne elev har en tro på ikke at lykkes i en ny social konstellation. Selvforholdet, som beskrevet i afsnit 2.3.2, er i risiko for at få et negativt udfald, idet eleven P dels vælger at trække sig fra at delagtiggøre sig i besøgets forpligtigelser, og dels i det sociale fællesskab. Det er netop i fællesskabet, som beskrevet i afsnit 2.2, at eleven kan opnå anerkendelse for sin personlige deltagelse. Eleven P kan formodes at få svært ved, at styrke et positivt selvforhold, idet hun vælger at trække sig fra nye sociale konstellationer og hermed undgår fællesskabets anerkendelse af hendes unikke tilstedeværelse

Med henblik på cafebesøgets sigte omkring delagtiggørelse og selvstændighed, er det centralt at inddrage ”jeg kan” – metoden som er beskrevet i afsnit 2.2.1. Metoden er, som nævnt, i forlængelse af et anerkendelsesperspektiv, men bygger mere på ros og læner sig op ad en læsningsfokuseret- og positiv psykologi. Med opmærksomheden rettet mod den pågældende elev, som vælger at blive tilbage på skolen, kan metoden betragtes brugbar i forhold til at give netop denne elev en tro på at lykkes i en situation, som ellers opleves uoverkommelig. Med afsæt i et par af trinnene fra Furmans metode, kan man antage, at trin 1 og 2 er de trin som skal bevidstgøre eleven i en reel tro på sig selv. Eleven P hævder ikke at kunne finde ud af den nye konstellation, og

hermed kan man antage, at lærerens opgave er, at forsøge at anerkende de problemer som denne elev synes at have, og forsøge at sætte sig ind i netop elevens livsverden. Man kan antage, at eleven P har svært ved at overkomme sociale arrangementer, og her kan man betragte lærerens opgave, som det at hjælpe eleven i den færdighed som skal trænes. Færdigheden kan eksempelvis ligge i blot at være til stede i arrangementet. I forlængelse heraf, kan man ud fra positiv psykologi ligeledes betragte casen, ud fra at eleven P skal opøve egne ressourcer i forhold til selv at få det til at lykkes i en ny konstellation. Som det beskrives i afsnit 2.2.2, slår positiv psykologi på, at det er subjektet selv der har magten til at forme sit liv. I henhold til at udvikle et positivt selvforhold, kan det antages, at eleven P skal forsøge at finde frem til det som hun plejer at lykkes med, når hun konfronteres i nye udfordringer. Hvad "det" så er, kan man ligeledes antage, er noget eleven P allerede har en fornemmelse af, i forhold til at kende til egne individuelle styrker.

4.1.4 Delopsummering

Med afsæt i min empiri har jeg forsøgt, at undersøge hvilken indflydelse delagtiggørelse har på den moralske bevidsthed som led i en myndiggørelsesproces. Ud fra Verner og Anjas udsagn kan den ringe delagtiggørelse risikere umyndiggørelse, og med henblik på at indgå i en reel kultivering og civilisering fordrer dette, at eleverne opnår et styrket positivt selvforhold. Det jeg i undersøgelsen finder særlig væsentligt, er ud fra hvilket perspektiv denne opøvelse af en styrket selvtillid kan betragtes. Stridens genstandsfelt i analysen er hvorledes, om det er eleven selv, som positivt skal finde en måde at delagtiggøre sig, eller om det er mellemkomsten i lærerens anerkendelse i elevens livsverden, forståelse i, at det er svært, som skal fordrer elevens deltagelse. Denne problemstilling vil jeg henlede min opmærksomhed på i næstfølgende afsnit.

4.2 Stridens genstand: Myndiggørelse – umyndiggørelse i forhold til subjektforståelsen.

Ud fra casen med eleven P har "Jeg kan" –metoden mulighed for at åbne op for at omdanne problemer til praktiserbare færdigheder. Som det beskrives i afsnit 2.2.1 læner denne metode sig meget op ad en positiv psykologi, med subjektforståelsen i, at det er den enkelte der selv har magten til at påvirke sin egen tilværelse. Metoden slår altså på, at den enkelte elev aktivt går ind og arbejder på de udfordringer, som det står over overfor. Med afsæt i casen er udfordringen, at eleven P ikke kan overskue så mange nye mennesker på en gang. Jeg – kan" metodens trin 7 omhandler det at barnet selv skal vælge sig nogle støttepersoner, som skal opmuntre og motivere

undervejs. Den voksnes opgave er hermed, at få barnet til at fokusere på de elementer som det allerede kan. Dette kan på den ene side betragtes som, ud fra en kantiansk position, at barnet vælger at træde ud af en umyndighed, idet hun presser sig selv til at lykkes. I henhold til at vælge sig støttepersoner, kan det ligeledes betragtes som at eleven bliver bekræftet i sine styrkesider, idet hun i et samvirke med andre, går ind og arbejder på de udfordringer hun står overfor, som eksempelvis at overskue flere folk på én gang. Det kan dels afføde opmuntring og dels motivation for en anden gang at imødekomme de udfordringer eller krav som bliver stillet.

På den anden side, kan man ud fra et anerkendelsesperspektiv betragte denne metode og positiv psykologi som en slags skævvridning af, hvad subjektet reelt set har mulighed for at ændre, selv. Med tanke på subjektforståelsen, som ud fra positiv psykologi netop slår på, at den enkelte selv har magten til at ændre på de betingelser, det er underlagt, kan det betragtes, som at stride grundlæggende imod en anerkendelsesteori. Ifølge Honneth har subjektet ikke magt alene, men behøver anerkendelse fra omsorgspersoner i en reel selvværdsættelse. Individet har altså ikke magten til selv at ændre på de betingelser, det er underlagt. Kritikken af brugen af positiv psykologi er, at det kan medføre umyndiggørelsesprocesser, i henhold til at subjektet bliver usynliggjort. Eleven P kan betragtes at stå i et spændingsfelt mellem at være fysisk set, men psykologisk og socialt ikke anerkendt. I henhold til at hun selv skal igangsætte egne ressourcer, kan det i yderste konsekvens være skadeligt for netop hendes selvforhold, hvis hun ikke magter, eller reelt set ved hvilke styrker hun kan trække på. Det kan antages, at disse betingelser blot har risiko for at umyndiggøre netop denne elev.

Med afsæt i Honneths forståelse af anerkendelse afhænger den enkeltes positive selvforhold af dets mulighed for netop at blive erfaret og forstået. For at bruge eleven P som eksempel, kan anerkendelsen i denne forbindelse betragtes som det at forsøge at møde eleven ud fra netop hendes ståsted, og anerkende, at det er en svær udfordring at skulle delagtiggøre sig i en ny social konstellation. Hvis eleven møder forståelse i at kravet er udfordrende, kan dette, måske fordre en synliggørelse i den forstand, at subjektet socialt og psykologisk bliver mødt. At eleven vælger at sige fra, kan på den ene side betragtes som det at stå ved sig selv, og fordrer måske en personlig fornemmelse af selvstændighed. Anerkendelsen er i dette henseende, at anerkende subjektet for at sige fra.

Hvordan kan delagtiggørelsen og handlekompetencen i denne forbindelse betragtes?

Med afsæt i et anerkendelsesperspektiv, kan man diskutere om hvorvidt hovedvægten ligger i en handlekompetence og delagtiggørelse, eller i den blotte tilkendegivelse af at respektere den andens ståsted og livsverden. Det positive selvforhold og den personlige fornemmelse af selvstændighed kan betragtes som noget der skal opøves i første færd, inden en ægte delagtiggørelse kan finde sted. Moraliseringen og civiliseringen kan altså først nå at røre på sig, hvis subjektet får en konkret værdsættelse af dets egenskaber og betragtninger.

På den anden side kan man ligeledes diskutere, om ikke en delagtiggørelse fra første færd, netop er det som kan ruste eleven i en robusthed og myndiggørelse, idet eleven selv går ind og arbejder med de udfordringer det står overfor. Selvom positiv psykolog "slår på" magtsubjektet, skal det hermed ikke forstås som om, at den enkelte blot er frisat til egen frisættelse. Den voksnes opgave og ansvar ligger i at støtte og opmuntre subjektet i at styrke egne positive styrker. Med henblik på denne opøvelse af en delagtiggørelse, som jeg ligeledes anfægter i afsnit 2.2.3, kan denne risikere at få en tom klang, idet den ægte indføling, ikke når at røre på sig, idet subjektet fra starten måske ikke har en klar fornemmelse af egne ressourcer og muligheder. Hvis subjektet har en grundlæggende tro på ikke at lykkes, så kan denne tilskyndelse fra lærerens side, måske forstærke netop denne elevs antagelse og risikere at efterlade eleven både blottet og afmægtig.

4.2.1 Opsummering

Jeg har forsøgt at belyse betingelser for myndiggørelse ud fra perspektiver fra henholdsvis positiv psykologi og anerkendelsesteori. Det, jeg fastholder min opmærksomhed på, er, problemfeltet i at opøve en delagtighed uden at processen samtidig bliver umyndiggørende. En anerkendelsesteori anfægter delagtighed med afsæt i en personlig fornemmelse af selvstændighed i at blive erfaret og forstået. Ud fra positiv psykologi fordrer delagtighed, at eleven rent faktisk deltager, for på den måde at fremkalde en selvstændighed og styrket selvtillid. Med afsæt i disse elementer vil jeg i min konklusion forsøge at svare på min projekts problemstilling.

5. Konklusion & handleperspektiv

Kvalitetsrapporten fra Aarhus kommune, samt mine erfaringer fra praktikken, kan betragtes som et afsæt for mit bachelorprojekt genstandsfelt. I forhold til at bestrebe sig på, at sikre myndige medborgere, som kan deltage aktivt og bidrage til fællesskabet, er udfordringen, ifølge rapporterne, at det er svært for de børn, som går i specialklasse eller specialskole, at klare sig på lige fod med andre. Mit problemfelt har i projektet været hvordan jeg i en specialklasse, kan arbejde med elevers myndiggørelse, så de på bedst mulig vis kan delagtiggøre sig på samme vilkår og betingelser som andre.

5.1 Resultat 1: Delagtiggørelse

Ud fra mit projekts resultater kan jeg udlede, at delagtiggørelsen med andre i et fællesskab vægtes højt i henhold til aktivt at bidrage til samfundet. Dette samvirke kan dels betragtes ud fra en moralsk bevidsthed, som skal betragtes som det moralske ansvar i de mellem menneskelige relationer, og dels i de sociale koder og normer som fordrer korrekt og hensigtsmæssig opførsel. I henhold til at opøve social træning, som Anja praktiserer i sin specialklasse, så kan netop dette betragtes som et led i at skabe et fundament for at en civilisering kan få de retmæssige vækstbetingelser.

5.2 Resultat 2: Tro på at være noget værd

Denne opøvelse af en moralsætning læner sig op ad et andet resultat fra mit projekt, nemlig at eleverne behøver en grundlæggende tro på, at de er noget værd i et fællesskab. Spændingsfeltet i mit projekt har altså været en sondring mellem hvilke aspekter, der er mest hensigtsmæssige at inddrage med henblik på at styrke elevernes positive selvforhold.

Ud fra et anerkendelsesperspektiv er det som nævnt respekten og den reelle anerkendelse af den andens livsverden, som skal give eleverne en personlig fornemmelse af, at de er noget værd. Det er i denne tilkendegivelse, at elever tør deltage, og tør tro på, at deres deltagelse er af betydning i et fællesskab. På den anden side, er det ligeså væsentligt, at jeg i et lærervirke hele tiden forsøger at opmuntre, og invitere eleverne til selv at finde egne ressourcer og styrker, så de selv, på sigt, rustes i klare udfordringer egenhændigt. Ifølge Kant, er det ligeledes igennem den fri vilje, at mennesket selv indser, at handle af moralsk nødvendighed. Det er netop inden for denne

frihedszone, at eleven skal gøre sig egne erfaringer i dels hvad selvstændighed betyder og dels hvad moralsk opførelse indebærer. Jeg ser begge aspekter som væsentlige i forhold til at give eleverne en personlig fornemmelse af myndighed, og ser ligeledes, at begge aspekter implementeres i en klasse. I henhold til et handleperspektiv ser jeg ligeledes "Jeg kan" – metoden som valid i forhold til at opøve et positivt selvforhold.

5.3 Handleperspektiv med henblik på "jeg kan" - metoden

Jeg har i mit projekt været kritisk over for netop denne metode, da den, efter min mening tenderer til, på nogle punkter, at være søgt og umyndiggørende. Den særlige kvalitet ved denne metode er dog, at den, efter eget udsagn, er praktiserbar i netop en specialklasse.

Læssøegadesskole, hvor jeg havde min 4- års praktik, har syv specialklasser, hvor der i gennemsnit er 7 elever i hver klasse med tilhørende klassepædagog og klasselærer

Sådan en normeringen muliggør, efter min mening, at metoden kan have sin gang i en klasse, idet der er flere til at opmuntre og støtte eleverne undervejs i processen. Som Jerlang nævner i afsnit 2.2 er det væsentligt at hele personalegruppen støtter op om en metodeimplementering. Dette omfatter dog ikke kun opøvelsen mellem pædagoger/ lærer og børn, men i ligeså høj grad mellem forældre og skoleledelse. Dette udviklingssamarbejde og velvillighed over for metoden fordrer, at det ægte nærvær og indfølelse måske når at røre på sig. Den fælles indsats fordrer ligeledes, at både barnet og den voksne bliver mindet om autenciteten i metodeteknikken. I henhold til kritikken om at metoden ildner eleven til at trække på ressourcer, som denne måske ikke har, eller endnu ikke kender til, så kræver sådan en implementering at miljøet i klassen er "ufarligt". Det vil hermed være med god grund, at indføre netop sådan en metode, inden elever kommer i udskoling, idet vanemæssigheden måske kan skabe et let og trygt miljø blandt eleverne. I forhold til en autencitet og troværdighed i "jeg kan" – metoden, kan læreren med fordel udelade nogle af trinnene, hvis ikke de giver mening i den pågældende elevkonstellation. Dog ser jeg eksempelvis trinnet 6, som det beskrives i afsnit 2.2.1, som særlig væsentlig i henhold til at opøve en moralsk bevidsthed hos den pågældende elev, idet barnet aktivt skal inddrage personer som skal hjælpe eleven i en udfordring.

Denne metode kan betragtes som en konkret intervention i henhold til at styrke en personlig fornemmelse af myndighed blandt eleverne.

5. 4 Resultat 3: Indirekte påvirke til delagtiggørelse

Som et tredje resultat i dette projekt, kan opøvelsen af et positivt selvforhold betragtes som at stå i et konstant spændingsfelt mellem at være myndiggørende og på samme gang umyndiggørende. Det kan betragtes som et overordnet paradoks i opgaven; jeg forsøger at handle ud fra en idé om interventioner, som skal styrke en personlig fornemmelse af myndighed blandt eleverne, vel vidende, at det meget vel kan have modsatrettet effekt. Dialektikken er i denne forbindelse, at for at arbejde med elevers myndiggørelse og selvtilid må det første præmis være den blotte anerkendelse i at erfare eleverne ud fra netop deres livsverden, og forsøge at forstå hvilke emotioner som medfører, at de enten vælger at delagtiggøre eller trække sig. Med anerkendelse som mellemkomst i mødet med eleven er jeg nået frem til mit næste præmis. Dette præmis er at tilskynde eleven til at sætte egne selvvirksomme kræfter i gang. Jeg skal bruge min indsigt i elevens livsverden og forsøge at give det udfordringer, som ikke efterlader det i total modløshed, men på samme gang udfordre eleven nok til, at han kan fremkalde individuelle styrker og selv løse udfordringen. I forhold til give elever en personlig fornemmelse af myndighed, må konklusionens tredje og sidste præmis være ikke at påvirke eleven, men indirekte opfordre eleven til delagtiggørelse.

6. Perspektivering

Jeg har i mit bachelorprojekt været særlig fokuseret på, at se på de betingelser, som kunne styrke specialklasseelever i et positivt selvforhold ud fra henholdsvis positiv psykologi og anerkendelsesteori. Jeg har anfægtet, at den ringe beskæftigelse efter folkeskolen kan have afsæt i en lav selvfølelse blandt specialklasseelever, og her har jeg fundet det særlig interessant at undersøge hvorledes en delagtiggørelse og positivt selvforhold kan opøves. Jeg finder det derfor særlig interessant at perspektiverer til, hvordan min projekt kunne have udmøntet sig, hvis jeg havde valgt et perspektiv som i stedet fokuserede mere på myndiggørelse i forhold til en uddannelsesparathed.

I henhold til at specialundervisningen skal følge de samme regler for færdigheds-og vidensmål og timetal som almenundervisningen, kunne der ligge et spændende problemfelt i at diskutere hvordan jeg bedst kan ruste eleverne til at deltage, på lige fod med alle andre, i en uddannelsesparathed. Og hvorvidt det ligeledes er realiserbart. I interviewet med Anja, anfægter

hun ligeledes: "(...) Vi kan godt mærke det faglige pres ovenfra. Det er jo virkelig et benspænd må man sige. Vi får ikke helt lov til at gøre som vi vil. Vi står faktisk lige nu og skal have eleverne op til nationale tests; skal de op, vel vidende at de ikke kan bestå, eller skal de fritages (...)" (bilag 1)

Med dette udsagn i mente ville det ligeledes være oplagt at inddrage både den politiske og økonomiske diskurs i henhold til at diskutere hvordan de politiske udspils gangbarhed kan betragtes i folkeskolen. Som en afsluttende perspektivering på mit projekt er det interessant at undersøge hvordan projektet kunne have set ud, hvis jeg havde foretaget elevinterviews som en helt tredje metode. Jeg forestiller mig, at denne metode kunne bidrage med en ny og anderledes forståelse af min problemstilling. I henhold til inddrage eleven som informant, ville jeg kunne lave en mere nuanceret analyse og diskussion, idet jeg kunne opnå et subjektivt elevperspektiv ved at spørge ind til elevernes tanker og følelser omkring at skulle forberede sig og/eller føle sig klar til et uddannelsesforløb efter folkeskolen.

7. Litteraturhenvisninger

- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). 1. Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Børn og unge Aarhus kommune. (Februar 2013). *Kvalitetsrapport for børn og unge*. Hentet fra Aarhus kommune: <http://www.kl.dk/PageFiles/528762/Aarhus%20Kommune%202013.pdf>
- Børn og unge Aarhus kommune. (Marts 2015). *Kvalitetsrapport for børn og unge*. Hentet fra Aarhus kommune: <https://www.aarhus.dk/da/omkommunen/nyheder/2016/Marts/~media/Dokumenter/MBU/VI/Statistik/Kvalitetsrapporter/Kvalitetsrapport-for-Boern-og-Unge---Hovedrapport.pdf>
- Clausen, Bo. (mandag. oktober 2013). *Fire diskurser om inklusion*. Hentet fra Inkluderet.dk: http://www.inkluderet.dk/inkluderet.dk/download_files/Bo%20Clausen%20-%20Fire%20diskurser%20i%20samtalen%20om%20inklusion%20-%2028%2010%202013.pdf
- folkeskolen, B. a. (23. Marts 2015). *Lovbekendtgørelse nr. 1534 af 11. december 2015*. Hentet fra Retsinformation : <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=176327#id022b0e44-841e-4caf-9378-363beeaf94c1>

- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse*. København K: Hans Reitzels Forlag.
- Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkendelse*. København K: Hans Reitzels Forlag.
- Jerlang, E. (2011). *Myndiggørelse i den professionelle praksis*. København K: Hans Reitzels Forlag.
- Kant, E. (1999). *Grundlæggelse af sædernes metafysik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kant, E. (2012). *Om pædagogik*. Aarhus N: Forlaget Klim.
- Knoop, H. H. (2011). En psykologi om, hvad der gør livet værd at leve. I M. Seligmann, *At lykkes - en perspektivrig positiv psykologi om lykke og trivsel*. København: Forlaget mindspace.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview - det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nørby, S., & Myszak, A. (2014). *Positiv psykologi - en introduktion til videnskaben om velvære og optimale processer*. Hans Reitzels Forlag.
- Ottingen, A. V. (2001). Immanuel Kant. I A. V. Oettingen, *Det pædagogiske paradoks - et grundstudie i almen pædagogik*. Århus N: Forlaget Klim.
- Salamancaerklæringen. (Februar 1994). *Salamanceerklæringen og handlingsprogrammet for specialundervisning*. Hentet fra Undervisningsministeriet:
<http://pub.uvm.dk/1997/salamanca.pdf>
- Szulevicz, T. (2015). 3. Deltagerobservation. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative Metoder*. Hans Reitzels Forlag.
- Tetler, S. (2008). Den inkluderende skole som fænomen. I R. Alenkær, *Den inkluderende skole - en grundbog*. København K: Frydenlund.

8. Bilag

BILAG 1

Sted: Læssøegadesskole i Aarhus

Tidspunkt: 05-02 2016

Deltagere: Specialklasselærer Anja Bang og interviewer Mia Mai Thomsen

Mia Mai:

Hej Anja. Du må gerne præsentere dig selv og din funktion i klassen

Anja:

Ja, jeg hedder Anja Bang, og jeg har specialklassen 8 DC i en del fag; dansk engelsk, kristendom og historie og valgfag, og jeg har haft klassen, hvad er det nu, mit 3 år med dem, 4 år med dem. Ja.

PT er der 8 elever med forskellige diagnoser og problematikker. Har du brug for mere?

Mia Mai:

Det tror jeg ikke, det er så fint.

Anja:

Det er fint

Mia Mai: 00:54

Ja, det første spørgsmål er: Hvilke særlige ting lægger du eller I i teamet særlig vægt på, i forhold til at skulle forberede eleverne til et liv efter folkeskolen?

Anja:

Altså, de sidste to år, det vil sige 7. og 8. klasse der har vi haft et fokusområde skrevet ind i vores årsplan, så den gælder for alle elever som omhandler selvstændighed. At de skal tage, altså at det er et område som er rigtig vigtigt, og mange af dem kører i taxa, og der ville vi gerne have at de skulle tage bus. Og det gør de så også, de fleste af dem nu.. Vi har det som et fokusområde, den der selvstændighed i mange forskellige aktiviteter – altså ud af huset, cafebesøg osv. eller også i forhold til deres egen læring. At de skal begynde at tage ansvar for at gå ind at kigge i lektiebogen, eller ..

Mia Mai:

Er det noget I samarbejder med forældrene om?

Anja:

Vi har talt om det på forældremødet, og skolehjemsamtaler. Og forældre er tit rigtig forstående, de kan også have lidt svært ved at følge op på de aftaler vi har lavet, fx vi har også foreslået at de(eleverne) skulle have nogle pligter derhjemme, for at ligesom at signalere nu at de er blevet store, at de godt kan lave derhjemme. Det kan være at lave mad, at gå ud med skraldespanden, ud med skraldet, ligesom andre teenagere har.

Men mange af de her elever har også forældre som har nogle problematikker selv, så det kan godt være svært lige at holde det kørende. Men de er egentlig vældig, sådan de vil egentlig gerne. De fleste forældre.

Mia Mai:

Så, i forhold til den her selvstændighed, er der så nogle særlige udfordringer i den her klasse?

Anja:

Specialklasser eller den her specielt?

Mia Mai:

Bare den her specialklasse.

Anja:

Ja, det kan være manglende forældreopbakning, eller manglende handicapforståelse, eller det kan også være at deres selvindsigt ikke er så stor, og at de ikke altid kan se behovet for at skulle lære, de ting vi synes de skal lære. Men nu er de ved at være 15, 5 de fleste af dem, og det har vi godt kunne mærke det sidste år, og der begynder at ske noget. De har et ønske om at få fritidsjob, de begynder at øjne muligheden for at kunne tjene nogle penge selv, og de har også snakket noget om praktikforløb. Og i forhold til uddannelsesplan, så har vi også været inde omkring det, så det begynder nu. Her midt i ottende. Der begynder de at vise noget interesse for det. Efterskole har der også været snak om, ja.

Mia Mai:

Sidder I i teamet, er der nogen konkrete forslag til, eller snakker I nu her om hvad der skal ske efter? Hvor kan de sendes hen osv.

Anja: cirka: 04: 30

Ja, det gør vi. Vi har haft vores UU vejleder, ham har vi haft på banen i forhold til et forældremøde, hvor han informerede forældrene omkring hvilke muligheder der var for STU, efterskoler for elever med specielle behov, og hvad der kræver at komme ind de forskellige steder. Det var en ORDENTLIG mundfuld. Og så er der jo krav til dem der er på 9 klassestrin, at de skal begynde at lave den her uddannelsesplan, så forældrene bliver involveret nu, og skal begynde at finde ud af hvad deres børn skal efter folkeskolen. Og vi taler også om det i teamet. Man kan sige, at det vi egentlig går meget op i, det er jo egentlig om de skal til prøve eller ej. Hvad for nogen som skal til prøve, hvem skal noget andet, vi skal have lagt noget praktik ind, have noget skolepraktik, og så det er noget vi snakker om nu her. Udslusningsklassen.

Mia Mai:

Inde på jeres hjemmeside kan man se at I laver en fastlæggelse af mål og mulige fremtidsmuligheder. Hvem samarbejder I med i teamet og på hvilken måde foregår det, når I skal lave mål og fastlæggelse?

Anja:

Når de forlader skolen?

Mia Mai:

Ja, sådan statusrapporter.

Anja:

Jamen der samarbejder vi med en psykolog der er tilknyttet vores klasse, forældrene, og UU vejlederen, og ja, teamet, det er sådan den kreds der er omkring. Statusrapporter går ud til de stamskoler som eleverne kommer fra, og der lufter vi så bekymringer eller ting der går godt. Det er så udgangspunktet for en skolehjem samtale. Herefter.

Mia Mai: 06:00

Lige for at vende tilbage til den her selvstændighed, som I ser er en væsentlig ting at lægge vægt på, hvad for nogle konkrete ting gør I i teamet? Hvis du har nogle eksempler.

Anja:

I teamet taler vi jo om hvem vi har fokus på af eleverne, og at de skal øve noget forskelligt, nogle skal øve sig i at tage bus, nogle skal øve sig i at gå ned i kantinen for at hente mad, alene eller sammen med en kammerat. Det kan være blot det at færdes rundt på skolen, det kan være at man , altså de går i 8 klasse, og dvs at de har udgangstilladelse alle sammen, hvis de vil have det, og det har vi så talt om, hvem det kunne være gavnligt for af eleverne , for der ligger jo også noget ansvar og noget selvstændighed, altså at de skal kunne administrere tiden, de skal kunne gebærde sig ift. de andre som også får lov til at gå ud. Så det er sådan det næste punkt vi har på vores team. Om det skal realiseres for nogle af eleverne i samarbejde med nogle af forældrene. Men så handler det jo også om at overholde aftaler, få lavet lektier, tage ansvar for dem selv. Mange af dem sidder jo lidt tilbagelænet i stolen og ikke rigtig har værktøjer til at løse konflikter og forhindringer.

Mia Mai:

Fortæller de også at netop sådan noget er svært?

Anja:

Ja, det gør de. Især til det faglige, så mangler de fuldstændig handlemuligheder, hvis de skal printe noget ud, så siger de "Jeg har ikke nogen printer". Så stopper de der. Så øver vi i, jamen hvem kunne du så spørge, for du skal jo aflevere, så hvad gør man så, når man går i stå. Så nogen skal have rigtig meget hjælp, og nogle er rigtig godt kørende

Mia Mai:

I forhold til det med at træne *at gå ned i kantinen, osv*, er der nogle der synes det er en fjollet ting, eller er det en reel udfordring for dem?

Anja:

Altså, for nogle er det en reel udfordring, ja for søren! Vi har stadig to elever, som tager taxa, som ikke tager bus, og det bliver også en stor udfordring for dem at gøre det, og om de overhovedet når det, men de er hos os. Hvis vi møder, at de synes det er for barnligt, eller at det har de ikke brug for, det har vi faktisk ikke været ude for. Det vil de egentlig rigtig gerne, de er tryk ved klassen og de voksne og vores klassepædagog, så de vil egentlig gerne have. De vil os gerne, de vil gerne have at vi går med ned i kantinen, og bliver lidt træt af det, når de skal selv. Så der er egentlig ikke nogen af dem, som ikke tager imod. Men vi møder egentlig ikke den der med at det er for barnligt og det kan jeg jo godt selv. Ikke lige i den sammenhæng. Lad mig lige tænke om der er andre sammenhænge. Der kan være nogle sammenhænge hvor vi siger, at hvis man har haft en snak med en elev, om man siger at jeg lige skal snakke med din far, så

kan de godt synes, at ”jamen hvorfor har du brug for det, nu har jeg jo lige fortalt min side af historien. Det kan være, hvis de har glemt lektien i en periode, men der gør vi jo meget ud af at have forældrene med som samarbejdspartner, men ellers vil de gerne have vores hjælp.

Mia Mai:

Hvis du nu skulle lave en prioriteringsliste, hvad ser du så er det vigtigste når eleverne skal herfra, hvordan ville denne liste se ud?

Anja: cirka 10: 30

Selvværd. En god portion selvværd. At man ved at man er noget værd. Der er jo også selvtillid, at man har tillid til sig selv, at man stoler på de valg man træffer. Det er rigtig vigtigt. Vi snakker meget om trivsel, elevtrivsel, så jeg tænker sådan noget med, at det ville være rart hvis de fik en handicapforståelse, men samtidig også få en forståelse for hvilke kvaliteter de så har som mennesker. Så selvværd vil jeg nok synes vil være fedt hvis den var nummer et. Og så en god faglig og samfundsfaglig balast, på deres niveau.

Elevtrivsel er egentlig ret essentielt ift. til læring – det kommer nok før alt det faglige.

Mia Mai:

Sociale kompetencer?

Anja:

Ja, og det er jo noget af det som de her børn slås rigtig meget med. Mange af dem har jo et enormt lille netværk, der er ikke så mange at spejle sig i. deres fællesskab er for mange bare det der er her på skolen, en klasse med 8 elever. Så ensomhedsfølelse, følelsen om at man slår til, at man er god nok, kan man finde ud af de ting man står overfor. Altså,

Mia Mai:

I forhold til at de har et meget lille netværk, hvad tænker du så når de skal herfra og begå sig i nye fællesskaber?

Anja: cirka 12:12

For nogle vil det være nemt, for nogle vil det være rigtig rigtig svært, og det vil tage lang tid, både tillidsmæssigt og selvværds-mæssigt, med det samme vil de ryge tilbage i nogle mønstre som de også har her tilbage i skolen, det kan være en klovnerrolle, en dominerende rolle, eller en pleasende rolle. Det er fordi det er det de kender, det de er trygge ved, også fordi de jo ikke er så nuanceret i deres valg, altså de gør det de kender og det de er trygge ved. Nogle puster sig op, og nogle gemmer sig. Men, det har vi også snakket om, hvis de nu skal på efterskole, hvilke råd ville man give de lærere der skulle være sammen med de her børn, og hvad vil man sige til eleverne, og igen er det rigtig vigtigt at man snakker med eleverne; hvad er du god til og hvor skal du huske at trække dig – der skal du ikke gå ind og lave klovnehøj hele tiden, fordi du kan faktisk rigtig mange andre ting, altså.

Mia Mai:

Tage de gode valg

Anja:

Ja, det er ret spændende, man holder jo af dem. Vi snakkede faktisk om det her den anden dag. Om halvandet år, så er der mange af dem der skal væk. Det synes jeg er mærkeligt, det har jeg det vildt mærkeligt med. Nogen ønsker jeg jo bare god vind frem over, men der er også et par stykker man er bekymret for, hvor man tænker "hold da op"

Jeg håber jeg har gjort nok til at ruste dem

Mia Mai:

Det er vel den evige bekymring?

Anja:

Ja, man bliver lidt som en forælder over for dem, men det er også fordi de har forældre som også har deres problemer, ja.

Mia Mai:

For lige at vende tilbage til prioriteringslisten, hvordan samarbejder I om disse prioriteringer i teamet?

Anja:

Ja okay. Vi er nogenlunde enige. Vi har jo en klassepædagog med, og det er jo hendes fokus, hun står ikke for det faglige, det har vi jo ansvaret for, så i og med at hun er med, får vi jo rigtig mange inputs – det er jo hendes fornemmeste opgave, kan man jo sige. Hun skal sørge for at elevtrivlsen er i højsæde, det er det jo også for os, vi skal også bare have det faglige med. Der vi kan føle os lidt presset engang i mellem, det er fra ledelsens side af.

Fordi, de skal til nationale tests, de skal gå til prøve, dem der kan gå til prøve. Vi kan godt mærke at der er sådan et pres for at.. Hvor man før havde mere grønt lys til at afprøve forskellige sociale tiltag, og ture ud af huset, lejrskole osv. Det er sådan væk nu, det var det vores elever fik rigtig meget ud af. Hele den sociale træning (som før nævnt) Det var virkelig fedt at de var væk hjemmefra.

Generelt i teamet er vi enige, men vi kan godt mærke det faglige pres ovenfra. Det er jo virkelig et benspænd, må man sige. Vi får ikke helt lov til at gøre som vi vil. Vi står faktisk lige nu og skal have eleverne op til nationale tests; Skal de så op, vel vidende at de ikke kan bestå, eller skal de fritages, og der er udmeldingen fra vores ledelse at de helst skal prøve. Så prøver vi egentlig det, men så bliver det mere sådan, at nu skal I forsøge at koncentrere jer i 30 min, lad os se hvordan det går, for ellers giver det ikke rigtig nogen mening.

Mia Mai:

Hvad bliver konsekvensen af når de ikke kommer op til de her tests?

Anja:

Forældrene skal egentlig bare skrive under på at de fritages ud fra vores vurdering af om det giver noget mening at de skal i f.eks. geografi, og hvis vi som faglærer siger, at det gør det ikke, så skriver de under, og hvis forældrene rigtig gerne vil have at de skal til prøve, så kommer de bare til prøve.

Vi sidder faktisk lige nu i teamet og snakker om, om de bare skal prøve de her tests, for at prøve dem, for at se hvad det giver dem. Hvor skal jeg trykke henne på skærmen osv. Det er der en helt grundlæggende træning i, vi er ikke fokuserede på resultat, for det er der egentlig ikke være noget i, men mere en træning i hvordan fungerer sådan en prøve, hvad gør man når man går i stå, hvordan undgår man at miste modet, og må man overhovedet spørge om hjælp. Prøven for prøven.

Mia Mai:

Tak Anja, det tror jeg lige umiddelbart var det.

BILAG 2

Sted: Skovvangsskolen i Hammel

Tidspunkt: 26-02-2016

Deltagere: Specialklasselærer Verner og interviewer Mia Mai Thomsen

Mia Mai:

Hej Verner. Du må gerne præsentere dig selv.

Verner:

Hej Mia. Jeg hedder Verner, jeg er 58 år gammel, uddannet lærer siden 84, men begyndte først at arbejde som lærer i 99, da alt hvad der hed bøger hang mig langt ud af halsen, da jeg var færdig med seminaret. Jeg arbejder på en skrotplads, og det er jeg glad for i dag, hele erfaringen fra det private erhvervsliv. Jeg har været på en specialskole i 10 år, her har jeg været siden 2010.

Jeg har haft at gøre med elever med vanskeligheder lige siden. Nogen med diagnoser, nogen uden diagnoser.

Mia Mai:

Du er udelukkende på specialafsnittet?

Verner:

Jeg er udelukkende på specialafsnittet. Jeg har udelukkende elever med vanskeligheder.

Mia Mai:

Med afsæt i din speciallærer funktion, hvilke særlige ting lægger du og I i teamet særlig vægt på når I skal forberede eleverne til et liv efter folkeskolen?

Verner:

Meget er vel egentlig ikke målbart. Jeg bilder mig ind at vi går ind og præger de her børn for livet, med den måde vi er på. Så kan man sige, så er det afhængigt af den måde vi er på, men det er sådan det er. Jeg går voldsomt meget op i at skabe en relation til eleverne uanset hvilken diagnose de har, og kan det lykkes? Ja, det kan altid lykkes. Jeg var til forældremøde angående Emma fra klassen, en meget autistisk pige, hvor faren siger; Emma siger, at du vist godt kan lide hende. Og det fortæller mig, at der er noget der er feset ind hos denne meget autistiske pige.

Mig som matematiklærer, jeg skal jo nogengange gøre op med mig selv, om jeg skal lære dem at få rigtigt tilbage på 500 kr nede i brugsen, eller om jeg skal lære dem at blive så gode til matematik at de kan få 02 til eksamen. Og det er sørme ikke svært, men, jeg har været på en specialskole hvor jeg også fik elever til at bestå i matematik, og hvor jeg så hvad det gjorde ved deres selvværd, så jeg går faktisk efter at bestå, og så prøver vi at se hvor meget vi kan nå af det andet.

Det handler meget om lavt selvværd for disse elever. Nogen har fået at vide at de bare ikke kan noget eller duer til noget gennem hele deres skolegang når vi får dem, så handler det om at bygge op igen.

Cirka 4:00

Mia Mai:

I forhold til det du snakker om med selvværd og selvtillid, hvilke konkrete ting gør du får at styrke netop disse?

Verner:

JA, vi gør meget i at tage ud af klassen, mindst én gang om året. Gerne til udlandet, men i år har vi så måttet nøjes med København. Nogle af de her elever ville aldrig have fået de her oplevelser, og jeg er da helt sikker på at det har gjort noget ved dem også, og forældrene har været rigtig glade for at vi har taget deres børn med.

Mia Mai:

I forhold til at tage ud af huset, er det overvældende for nogle elever

Verner:

Helt sikkert. Men der er det så gået op for os, at der er mange som ikke har været ude at flyve nogensinde, eller været i udlandet, og det er også nogle gange at det ikke er lykket at få de andre med. Men det er fantastisk at se dem der kommer med. Der er nogle gange at skuldrene falder helt ned, for det kunne vi jo godt.

Noget af det der er "efter mig" i hjemmet, jamen det kan ikke komme efter mig.

Mia Mai:

Forbereder I dem på sådan en tur?

Verner:

Meget lang tid inden, ja, Vi er rimelig detaljerede.

Mia Mai:

Mange gange skal lærere handle ud fra et værdisæt som skal tilskynde elever til at være myndige og selvbestemmende. Hvordan arbejder du med at give eleverne en form for personlig selvforfølelse?

Verner:

Der er nogle af eleverne i denne klasse som er lidt "tungere" i det, intelligens mæssigt og nogle gange skal man udføre mirakler, og det forsøger vi lidt at gøre i denne klasse. Rent selvtillidsmæssigt forsøger vi også at ruste dem. Der er en elev i denne klasse, som tydeligvis har fået at vide at hun ikke dur til noget som helst, så det har vi måttet arbejde rigtig meget med, og vi er kommet et stykke af vejen.

Det handler jo om ros og ros og ros, og klap på skulderen og anerkendelse uden forurening.

Cirka 09:50

Mia Mai:

Vil du præcisere anerkendelse uden forurening

Verner:

Det er et udtryk jeg lærte på en ADHD konference. En Dorte Dam introducerede mig for begrebet "Anerkendelse uden forurening" og det kommer jeg aldrig til at glemme. Hvis du har en elev der har lidt svært ved det, og svært ved at komme i gang. Hvis vedkommende så arbejder godt en time, så går man hen til vedkommende, tager om skulderen og siger, ej hvor var det dejligt at du arbejder godt i dag – hvis man så slutter af med at sige, det ville være dejligt hvis du gjorde det hver gang. Så er det helt bedre at lade være med at sige noget overhovedet. Det er anerkendelse med forurening, det er jeg blevet meget opmærksom på efterfølgende. Alt det med et "men" efter en sætning kan blive helt glemt, og så vil eleven fokusere på det den så ikke kan finde ud af.

Cirka: 11 49

Mia Mai:

Hvordan praktiserer du det?

Verner:

Jeg forsøger helt så simpelt at bruge "og" efterfølgende. Det gør en verden til forskel. Det tror de på, det er mere håbefuldt.

Mia Mai:

Det er de helt små marginaler?

Verner:

Det er de helt små marginaler. Ja. Jeg er også en konstant i klassen, jeg ændrer taktik undervejs, men de ved at de kan regne med mig. Det betyder også noget.

Mia Mai:

Mange af børnene i en specialklasse har mange gange brug for en genkendelighed og struktur, og forudsigelighed især, din forudsigelighed er så at du er konstant i klassen?

Verner:

Ja, det er sikkert. Jeg er der. Jeg ændrer taktik løbende i undervisningen, men det er de også klar over.

Mia Mai:

Vi har været inde på det før, men hvis du nu skulle lave en prioriteringsliste ift hvad du ser er det væsentligste de skal have med herfra når de skal videre?

Verner:

Det er vel det at de skal finde ud af at der er et menneske som holder af dem uden forbehold, som vil dem uden nogen restriktioner, uden at de behøver at yde noget for mig, så er jeg der bare for dem, og vil gøre hvad som helst for dem. Det ved jeg at de vil have oplevet når de går herud, at der var et menneske, som ville mig.

Cirka . 16:00

Mia Mai:

Hvad gør det på den lange bane, tænker du?

Verner:

Det skulle gerne gøre, at dem som kun har oplevet nederlag og modstand, og nogle som dømte dem på forhånd, at de måske kan lære at se verden lidt mere nuanceret, for det får de i hvert fald brug for når de kommer ud. Hvis de kommer ud med alle forsvarsparaderne i vejret, og fra start antager at det her kan jeg sikkert ikke, der er sikkert nogle som ikke vil mig det godt. Her hvor jeg søger uddannelse, her hvor jeg søger arbejde, og når jeg skal ned i brugsen og sætte varer på plads. Hvis de gør det så har de tabt på forhånd.

Det er jeg i hvert fald ret sikker på. Jeg forsøger i hvert fald at overbevise dem om at der i hvert fald er minimum én person som kan lide dem uden forbehold

Det er noget som den nære relation og anerkendelse, så blødt som det.

BILAG 3

Deltagende observation

”Cafebesøget”

Sted: 8 DC på Læssøegadesskole i Aarhus

Tidspunkt: Mandag d. 14 december 2015

Deltagere: 7 elever + 4 voksne (klasselærer, klassepædagog og to praktikanter)

Cafebesøget med 8 DC er et tiltag fra min praktiklærers side, hvor ideen er, at eleverne skal forsøge at begå sig i en virkelighed som ligger uden for skolen. Cafebesøget skal træne eleverne i hvad hensigtsmæssig opførsel vil sige, og hvad der ikke er i orden at gøre. Som en forberedelse til cafebesøget har min praktiklærer skrevet diskussionsspørgsmål til eleverne på tavlen omkring hvordan man skal opføre sig, når rammen ikke længere er skole.

Eksempler på spørgsmål: Hvordan snakker man sammen på en cafe? Hvad vil køkultur sige? Hvordan opfører man sig i det offentlige rum? Eleverne får i diskussionsgrupper lov til at snakke om spørgsmålene, og min praktiklærer noterer svarene på tavlen, så eleverne er klar over hvad der forventes af dem, når de ikke længere er på skolen. Et par af eleverne skal have ”cafebesøget” gennemgået flere gange, og skal ligeledes have konkrete eksempler på hvad de skal gøre, når de er på café; hvem skal betale først, skal de selv være ansvarlige for at sætte service på plads osv. Da vi skal afsted, er der én af eleverne (P) som ikke har lyst alligevel, og vælger at blive hjemme i stedet. P siger: ”Jeg gider ikke på cafe når der er så mange mennesker, så kan jeg ikke finde ud af hvad jeg skal gøre” ”Jeg dropper det, og bliver hjemme”. Aftalen bliver herefter at én af pædagogerne bliver tilbage med P, og resten tager på cafe.

