

## Praksisforskning: På tværs af almen- og specialpædagogik

*Anne Morin*

In this article the point of departure is taken in practice research (Lerche Mørch & Hunniche, 2006) as a distinct method regarding reflection on what kind of knowledge is generated through this method and the application in relation to the field of special needs education. The relevance and application of the method is discussed in relation to an empirical research design aiming at developing knowledge by focusing on dilemmas in the organisation of special needs education in the Danish Folkeskole. This is done in relation to a specific intervention model called the Family Class. An outset is taken in dilemmas originating from a traditional split of general and special education which in spite of intentions to bridge this split still is at stake in the Family Class intervention.

Key words: inclusion, special needs education, practice research, parental involvement

Anne Morin, Senior lecturer, Aarhus University  
Amt@dpu.dk

Denne artikel diskuterer praksisrelateret forskning i en særlig dansk-tysk variant kaldet praksisforskning. Praksisforskning kan anskues som én blandt flere tilgange til forskning og videnskabelse hvor kærnespørgsmålet er, hvordan lokale aktører udvikler: ”indsigter og handlinger ud fra viden som tilegnes/formidles af lokale aktører under forskningsprocessen” (Launsøe & Rieper, 2005, p. 29). Af andre tilgange kan nævnes aktionsforskning (Whyte, 1991; Reason et. Al., 2000) som i forskellige varianter, ofte med et eksplisiteret handlingssigte, er rettet mod at igangsætte intervention og forandring i sociale systemer. Et sådant eksplicit handlings- og interventionssigte er derimod ikke nødvendigvis et formål i praksisforskning i den variant denne artikel tager sit udgangspunkt i. Praksisforskning i den dansk-tyske tradition kan igangsættes som fælles diskussioner mellem f.eks. forskere og praktikere men uden nødvendigvis at skulle udmunde i en interventions eller handlingsstrategi.

Fælles for praksisrelateret forskning er imidlertid et opgør med det man inden for mange af de sociale videnskaber kan kalde for en traditionel opdeling mellem på den ene side *forskning* og på den anden side praksis, det som af Højholt beskrives som ”kløften mellem teori og praksis” (Højholt, 1996, p. 14)

Denne adskillelse af forskning og praksis er del af en mere omfattende tradition, hvor teori og praksis ikke kun betragtes som væsensforskellige, men også beskrives adskilt. F.eks. har man inden for det positivistiske vidensparadigme traditionelt haft en antagelse om en norm- og værdifri videnskab, hvor målet har været ved hjælp af teori at hæve sig *op over* hverdagsforståelserne fra praksis, som det kan genfindes i følgende citat om forskningens opgave:

Forskningens opgave er at hæve sig over den konkrete dagligdags virkelighed og vores dagligdags oplevelse af den ved at "fortegne" den i en eller anden grad således, at vi kan få et nyt overblik over den, se nye sammenhænge i den, måske give os til at bearbejde den. (Kjørup, 1994, p. 43)

Hvis målet med forskningen er at hæve sig op og væk fra det konkrete hverdagsliv eller den konkrete praksis synes det gammelkendte spørgsmål om forholdet mellem teori og praksis at stille sig som en modsætning.

Dette perspektiv på forskning kan genfindes i det som Juul Jensen (1986, p. 332) kalder for en traditionel essentialistisk tilgang til viden forstået som en tilgang hvor: " virkeligheden ses som et fast en gang for alle opbygget system som mennesker med særlige intellektuelle eller videnskabelige evner kan få indsigt i" (Ibid).

Dette perspektiv på viden næres af det positivistiske videnskabsideal, der på baggrund af nogle særlige objektive kriterier arbejder ud fra en tænkning om, at der findes en objektiv virkelighed uafhængig af os, som kan undersøges, og hvor resultaterne kan måles.

Som en modsætning til denne forståelse af viden er forståelsen af viden som lokaliseret, situeret og som ikke adskilt fra, men som del af social praksis (Juul Jensen, 1986; Lave; 1996; Højholt 2005). Viden skabes og udvikles i praksis gennem samarbejde, involvering og engagement i forhold til særlige problematikker og/eller dilemmaer. Viden er dermed også i særdeleshed konkret forankret – dvs. at viden altid udspringer af en særlig involvering et eller flere særlige steder – vi kan sige, at viden dermed er kontekstuel situeret.

Hvis vi f.eks. kigger på skoleområdets organisering og opdelinger i arbejdsopgaver og arbejdsområder, kan vi se lærere, psykologer og pædagoger hver fra deres faglighed bidrage ind i et samarbejde om at give børn et godt skoleliv, og at de forskellige arbejdsopgaver og ståsteder for de forskellige professionelle betyder forskellig viden og perspektiver i samarbejdet og i relation til eventuel problemløsning i forhold til børnene. Med andre ord giver de forskellige positionsforskelle forskellig adgang til viden om og perspektiver på børnenes liv, deltagelse og læring (se også Højholt, 2001, Røn Larsen, 2005).

I denne forståelse af viden lægges der vægt på, at vi ikke kan skille teori og praksis eller forskning og hverdagslivet ad uden at gå glip af nogle

væsentlige forståelser om forbindelserne herimellem. Praksisforskning placerer sig på denne baggrund i relation til vidensudvikling som en særlig arbejdsmåde for tilrettelæggelse af forskningsprocesser i tæt forbindelse med praksis.

Mere end egentlig at være en 'metode' i traditionel forstand er der med praksisforskning tale om forståelsesmåder og organiseringer af forskning på baggrund af ovennævnte videnskabsteoretiske opgør f.eks. med positivisme og essentialisme (Højholt, 2005, p. 23).

### **Praksisforskning – en dialektisk metodik**

Opindeligt er praksisforskning udviklet ud fra den kritisk psykologiske subjektvidenskabelige tradition på baggrund af særligt i Tyskland Klaus Holzkamp og i Danmark Ole Dreiers teoretiske arbejder. Praksisbegrebet har en lang forhistorie. Aristoteles kender vi for en skelnen mellem teori og praxis, hvor teori er viden for sin egen skyld, mens praxis handler om aktivitet (Bernstein, 1971, p. ix). Den skelnen har fået store konsekvenser for videnskaben helt frem til nutiden. I Marx' "Tesar om Feuerbach" og særligt den 11. og sidste tese kritiserer Marx tænkning i adskilthed mellem fortolkning og handling/forandring, når det fastslås at: "Filosofferne har kun *fortolket* verden forskelligt, men hvad det kommer an på, er at *forandre* den"<sup>4</sup>.

Netop af særlig betydning for de forståelsesmåder der ligger bag udvikling af såvel kritisk psykologi som praksisforskning vil jeg her fremhæve den historiske dialektiske materialisme<sup>5</sup>. I den dialektiske materialisme fokuseres på gensidigheden mellem subjekt og omverden, og psykiske fænomener anskues som personlige aspekter af individets konkrete deltagelse i social praksisstruktur (Dreier, 1997, 1999).

Et eksempel på dette kunne være, at vi for at forstå et barn i skolevanskeligheder må se på barnets deltagelse i forhold til de konkrete rammer og den konkrete organisering af læring, som barnet er en del af. Således kan vi ikke forstå de psykologiske fænomener og eventuelle vanskeligheder alene ved at orientere os intrapsykisk og "grave" ind i barnet efter en årsag. Vi må se vanskelighederne på baggrund af den konkrete sociale og kulturelle virkelighed, som barnet er en del af.

---

<sup>4</sup> <http://www.marxisme.dk/arkiv/marx-eng/1845/tesfeuer.htm>

<sup>5</sup> Den dialektiske materialisme blev udviklet af Engels efter Marx. Den materialistiske grundantagelse er, at den materielle verden som vi oplever er virkelig. Udviklingen af verden finder sted på baggrund af verdens egne naturlove ikke på grund af det metafysiske (som det f.eks. ligger i idealismen der ser det sjælelige eller åndelige som det eneste virkelige). Dialektikken argumenterer for, at alle sagsforhold er opbygget af modsætninger og lægger vægt på, at foranderlighed og kvalitative spring vokser frem på baggrund heraf.

Således også i arbejdet med børn i vanskeligheder hvor vi må være opmærksomme på og søgende i forhold til forbindelser mellem subjekt og omverden f.eks. de konkrete lærearangementer barnet indgår i, når vi ønsker at forstå vanskelighederne og betingelserne herfor.

Man kan sige, at det er alle tings forbundethed som er i spil her, og det er også det, som ligger i ordet dialektik. Dialektik er netop *videnskaben om forbindelserne mellem ting* i modsætning til metafysikken, der behandler fænomener som separate og isolerede enheder. Dialektikken søger at afdække forbindelser, overgange, årsager og virkninger, der binder universet sammen frem for at skille tingene ad og opstille dikotomier som f.eks. god/dårlig, klog/dum osv. En dialektisk analyses opgave er altså at spore forbindelser og vise altings forbundethed.

Når vi er optaget af forbindelser og alle tings forbundethed – f.eks. i relation til børn med skolevanskeligheder – må vi også rette opmærksomheden på, hvordan barnet ikke alene har ansvar for vanskelighederne men udforske, hvordan skolen som organisation f.eks. kan tænkes at være med til at producere børn i vanskeligheder (Mehan, 1996). Det er sådanne forbindelser på mange niveauer, som søges udforsket i en praksisforsknings-tilgang.

Forbindelse mellem teori og praksis – konkret via udvikling af tætte samarbejder på tværs af forskning/universitetet og praksis kræver andre måder at tænke om forskning og forskningssamarbejde på og kræver ikke mindst en praktisk organisering af forskningen – som tillader et sådan samarbejde at vokse.

Der er ikke én måde at varetage og tilrettelægge denne organisering af praksisforskningsprojekter på. Således kan samarbejdet variere fra årelange samarbejder i projekter med en vekselvirkning mellem empirisk feltarbejde og møder mellem forskere og praktikere om projektets udvikling eller det kan organiseres i kortere forløb f.eks. centreret omkring fælles artikel-skrivning.

Grundlæggende for dynamikken i processen og samarbejdet er imidlertid, at man har en fælles optagethed – et fælles tredje (Schwartz, 2007) som såvel forskere som praktikere ønsker at blive klogere på og udvikle sammen. Det handler derfor om at udvikle forskningsfællesskaber, som overskrider og går på tværs af dikotomien mellem forskning og praksis.

Den teoretiske begrundelse for at søge at gå på tværs kan som tidligere nævnt findes i den kritiske psykologis pointe om, at handlinger og psykiske aspekter af subjekters deltagelse må ses på baggrund af og i forhold til de konkrete livsbetingelser. Optagetheden af at mennesker handler med deres betingelser får den konsekvens, at vi, hvis vi vil have indblik i og forstå såvel handlinger som dilemmaer i praksis, må søge begrundelserne for disse gennem de personlige erfaringer med disse. Ud fra denne forståelse bliver

det relevant og vigtigt at organisere et samarbejde med praktikere der kender til disse dilemmaer så at sige indefra; fra deres daglige arbejde i praksis.

I praksisforskning har denne teoretiske forståelse af hvordan mennesker lever og udvikler sig i verden derfor haft en vigtig metodologisk implikation som kan sammenfattes i udviklingen af *medforskerbegrebet*.

I organiseringen af praksisforskning som en proces der involverer praktikere som medforskere genfinder vi derfor også igen den dialektiske bestræbelse. At organisere forskningsprocesser i tæt samarbejde med praksis er et forsøg på i processen at integrere forståelsen af at dette samarbejde kan facilitere ambitionen om at få viden om forbindelser samtidig med, at organisering af forskningsprocesser som involverer medforskning muliggør en forankring af den indsigt som udspringer af forskningsprocessen.

I praksisforskning søger man som sagt at organisere forskningsprocesser som går på tværs af forskning og praksis. Men den dialektiske teoretiske pointe og den ontologi som inspirerer praksisforskningen kan også genfindes i selve måden den empiriske udforskning af praksis tilrettelægges på. Når vi teoretisk forstår menneskers udvikling som en udvikling gennem deltagelse i og på tværs af flere forskellige sammenhænge bliver udfordringen også metodologisk at producere viden som søger at vise forbindelsen og forbundetheden mellem menneskers deltagelses-, lærings-, og udviklingsforløb og de konkrete strukturelle arrangementer de er del af. Bestræbelsen bliver, at skabe viden der kan hjælpe os med at afdække forbindelser og sammenhænge i pædagogiske forløb hvor vi søger at hjælpe børn i vanskeligheder og det sætter særlige metodiske udfordringer.

Som forskere må vi for at følge dette sammensatte liv også gå på tværs – vi må følge udviklings- og læringsbanerne (Dreier, 1999) kontekstnært for at få materiale om forbindelser og sammenhænge.

I det følgende vil jeg give et eksempel på, hvorledes et praksisforskningsprojekt jeg selv er en del af, ud fra ovenstående metodologiske pointer med udgangspunkt i et ønske om at udvikle viden om ”det sammensatte liv på tværs” og en orientering mod dilemmaer i praksis, har bidraget til dialektiske forståelser af dynamikker i praksis samt forankring af forskningen i praksis.

### **På tværs af familiearbejde og inklusion i skolen**

Forskningsprojektet ”På tværs af familiearbejde og inklusion i skolen” er et større forskningsprojekt der beskæftiger sig med professionelt arbejde rettet mod at hjælpe udsatte børn i deres familieliv og i deres læring i skolen. Det overordnede spørgsmål i forskningsprojektet kan formuleres som en udforskning af hvordan forskellige professionelle indsatser kan organiseres, så de styrker børns liv og læring på tværs af de sammenhænge hvor børnene lever og deltager.

I den nuværende institutionaliserede organisering af professionel hjælp til børn i vanskeligheder er det pædagogiske arbejde fordelt mellem forskellige professioner med forskellig faglig baggrund, specialisering og ansvarsområde. Det professionelle arbejde er ofte strukturelt rettet mod ét sted i børns liv, mens børnene og deres familier må skabe sammenhæng på tværs af livet. Forskning har peget på, at opdelingerne mellem forskellige former for hjælp kan betyde dilemmaer og yderligere vanskeligheder i forløb som intenderer at bidrage til udvikling og læring for børn (Schwartz, 2006). På trods af de senere års fokus på tværfagligt samarbejde, 'helhed' og samordning er de professionelle strukturer præget af adskillelse og konflikter. Forskningen viser, at dette skaber afmagt blandt de professionelle og brud i forløb og ineffektivitet. Min forskningsinteresse er centreret netop om organiseringen af specialpædagogisk indsats i forhold til en inkluderende politisk og pædagogisk dagsorden, og her har jeg tidligere fulgt børns læringsforløb i forskellige former for organiseringer af specialundervisning (Morin, 2007).

Det er forløb som ofte har båret præg af et skarpt skel mellem almenundervisningen og specialundervisningen, da specialundervisning og almenundervisning traditionelt har været organiseret med adskillelsen som præmis såvel fagligt som strukturelt. Dette viser sig fx via den fysiske adskillelse, hvor specialundervisningen foregår via holdundervisning i egne lokaler, og adskillelsen er som følge af den organisatoriske adskillelse også en adskillelse af de professionelle, som arbejder i almenpædagogikken og specialpædagogikken.

Mange dilemmaer følger med det skarpe skel – f.eks. det at børnenes læringsforløb brydes op og at selve organiseringen af specialundervisningen derfor kan blive medvirkende til en yderligere udgrænsning, isolation og vanskeligheder for de børn som går på tværs af almen- og specialundervisning (Ibid.).

Gennem de seneste års skolepolitiske, pædagogiske, organisatoriske og økonomiske debatter har begreber som den rummelige folkeskole og den inkluderende skole præget dagsordenen. Samtidig er det i "Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand" fra 2005 blevet fastslået, at elever med særlige behov bør bevare deres tilhørsforhold til den almindelige klasse og have mulighed for at deltage i den almindelige undervisning, og at støtten derfor skal gives i den almindelige klasse eller uden for den normale skoletid (§ 9 stk. 1, pkt. 1 og 2). I de seneste år har der bl.a. på denne baggrund været en stigende anerkendelse af, at det er nødvendigt at udvikle de specialpædagogiske indsatser hvis visionerne og bekendtgørelsens anvisninger skal komme til udtryk i specialundervisningens praksisorganisering.

Endvidere har kommunalreformen i dansk kontekst betydet, at et stort antal elever har skulle flyttes fra de tidligere amtslige institutioner til alterna-

tive kommunale tilbud, idet driftsomlægningerne i forbindelse med reformen giver øgede udgifter for kommunerne, som derfor er tvungne til at tænke alternativt. Det medfører ifølge Egelund og Bak (2006), at de almindelige skoler kommer til at skulle inkludere et hidtil uset antal elever. På den baggrund er der ingen tvivl om, at specialundervisning står foran udfordringer hvor det er nødvendigt at overveje hvordan den specialpædagogiske støtte i praksis skal udvikles.

Som tidligere forskning har vist, knytter der sig flere dilemmaer til en traditionel organisering af specialundervisning (Mehan, 1986; Rasmussen, 2001). Et af de centrale dilemmaer forskningen har peget på har været, at støtten som følge af, at den traditionelt er blevet givet adskilt fra normalundervisningen kan føre til brud i læringsforløb og derfor kan komme til at betyde yderligere vanskeligheder for de børn som modtager specialundervisning.

Et andet dilemma, som er blevet fremhævet, er den individualisering som har præget tænkningen og organiseringen omkring, hvordan støtten skal gives hvor det f.eks. i indstillingen af børn til specialpædagogisk støtte er det enkelte barn der henvises, og det enkelte barn som tildeles støtte (Højholt, 1993). Som et nyt forsøg på at arbejde med nogle af disse dilemmaer er der i de senere år i flere danske kommuner blevet etableret familieklasser. Familieklassetankegangen er udviklet på baggrund af Marlborough modellen i England og går kort sagt ud på i arbejdet med børn i vanskeligheder at inddrage så mange parter som muligt, bl.a. barnets forældre/familie. Indsatsen foregår i klasser enten på det som hedder familieskoler som ligger adskilt fra barnets folkeskole, eller også etableret som familieklasser på barnets folkeskole hvor der både foregår undervisning og familiesamtaler.

I forskningsprojektet ”På tværs af familiearbejde og inklusion i skolen” er en del af udforskningen rettet mod de muligheder denne form for indsats giver på skolerne og i forhold til at komme til at arbejde med inklusion og rummelighed.

Forskningsprojektet er organiseret i fire forbundne delprojekter med hovedfokus på: Familiearbejde, Børns læreprocesser, Professionalisme og Redskaber til at koordinere indsatsen på tværs. Udforskningen i delprojekterne forgår her i samarbejde med dels et familiebehandlingstilbud med både en boafdeling for familier, men også med familieklasser og dels en almindelig folkeskole hvor man inspireret af familieklassetænkningen har oprettet en Fælles Indsats Klasse (FI-klassen).

I mit delprojekt samarbejder jeg med en almindelig folkeskole, som har etableret en FI-klasse, hvor børn i vanskeligheder kan blive henvist, og hvor børnene kun kan komme og modtage undervisning og anden form for støtte sammen med deres forældre eller et andet tæt knyttet familiemedlem. I delprojektet følges de børn som henvises til FI-tilbuddet og deres læringsforløb på tværs af FI-klassen, og barnets stamklasse.

## Fælles indsats

Familieklassen er et tilbud som gives til børn i en eller anden form for læringsmæssige og/eller social vanskeligheder. Ofte er børn, der henvises til familieklassen, børn med vanskeligheder i relation til skolens dagsorden, og læreren der henviser barnet peger ofte på kontrolproblemer som relateres til en oplevelse af at barnet obstruerer undervisningen (se også Ogden, 2002; Hviid, 2003).

Udover disse – som det ofte udtrykkes – adfærdsmæssige vanskeligheder oplever børnene ofte også faglige vanskeligheder, og de adfærdsmæssige vanskeligheder og de faglige vanskeligheder synes i mange tilfælde at gå hånd i hånd. F.eks. synes børn der er i mange konflikter med læreren eller andre elever at bruge meget energi på disse konflikter, energi der tit vil gå fra det faglige skolearbejde. Indsatsen i familieklassen er derfor rettet mod såvel det som italesættes som adfærdsmæssige vanskeligheder som faglige vanskeligheder.

Når eleverne deltager i familieklassen fortsætter de som elever i den almindelige skole i deres vanlige klasser, men derudover indgår de i timer i familieklassen, som ofte er placeret på folkeskolen men i en separat bygning eller et særligt klasseværelse to eller tre dage om ugen. På denne måde bevæger børn der går i familieklassen sig på tværs af almen- og specialundervisning.

Familieklasseindsatsen hviler på en bærende ide om at ansvarliggøre forældrene i relation til deres barns skoleliv. En central regel er, at barnet skal være ifølge med en forælder i alle timer i familieklassen. Endvidere er en central pointe, at barnet i hver time scores af en lærer i den almindelige klasse når barnet er der, og af sin forælder når barnet er i FI-klassen, på baggrund af fire eller fem faglige eller adfærdsmæssige mål som opstilles i et samarbejde mellem FI-lærer, forælder, barn og stamlærer på særlige målfokuseringsmøder. På baggrund af disse scorer afholdes evaluering af barnets/familiens forløb typisk en gang om måneden for at arbejdet med målene kan blive diskuteret, og for at der eventuelt kan opstilles nye mål.

Flere grunde og dilemmaer er på spil i forhold til at bringe metoden ind i skolen. De professionelle peger selv på en afmagt i relation til deres muligheder for at tilrettelægge en inkluderende praksis. Almenlærerne taler om en mangel på relevante tilbud for børn i vanskeligheder og om en frustration, fordi der ofte ikke er tilbud, som kan hjælpe børnene tilbage, når de en gang er blevet en del af specialsystemet. På den måde er familieklasse modellen adopteret i den danske folkeskole med ambitionen om at overskride den klassiske adskillelse mellem almen- og specialundervisning i skolen.

Familieklassemodellen giver handlemuligheder og modsvarer et behov for at handle på afmagten. Som en lærer i FI-huset udtrykker det: "familie-



klasse modellen bliver på mange skoler en redningsbåd som gør det muligt for os at ”trække vejret”.

I FI-klassen søger man bl.a. at arbejde med børn i vanskeligheder ud fra det som benævnes ”det dobbelte perspektiv”. Tankegangen er, at man søger at bryde med den traditionelt skarpe adskillelse mellem almen- og specialpædagogik og flere af de dilemmaer som ovenfor nævnt ved at arbejde på tværs. Det som dermed er anderledes end traditionel specialundervisning som foregår i en specialklasse eller et resursecenter er, at man ønsker at inddrage mange parter og bl.a. ser samarbejdet med almenundervisningens lærere som helt centralt for at kunne forankre og forbinde indsatsen til almenundervisningen. F.eks. er der timer til, at en af lærerne som har timer i FI-huset også kan lægge et par timer om ugen i et af børnenes stamklasser og føre dialog med almenundervisningens lærere om, hvordan undervisningen her kan udvikles og tilrettelægges.

FI-lærerne ser sig derfor som havende en dobbelt opgave: dels en opgave forankret i familieklassen og det specialpædagogiske tilbud, men for at kunne udføre denne opgave kræver det også, at der sker en udvikling i almenområdet bl.a. i forhold til problemforståelser og læringsforståelser som en af FI-lærerne udtrykker det:

Vi ser os selv som isbrydere i forhold til en kultur hvor man har set på problembørn til at se på *børn i problemer* og ændre tankemåder det er jo nyligt at vi selv er begyndt at se det på den måde og egentligt forsøge at præge flere og flere kolleger til at se det på den måde, så der er også et stykke kulturarbejde. (Min understregning)

I mine analyser af arbejdet med familieklassetænkningen og FI-tilbuddet specifikt har jeg været optaget af, hvad denne form for specialpædagogisk tilbud betyder for børnenes læringsforløb og for den inkluderende målsætning som ligger i tilbuddet om at barnet efter endt FI-forløb skal tilbage på fuld tid og kunne indgå i den almenpædagogiske stamklasse sammenhæng.

Jeg har ud fra mit foreløbige samarbejde og de observationer og interviews jeg har foretaget fået indblik i en kompleks praksis, som både rummer muligheder og dilemmaer, og vil på den baggrund i det følgende gøre mig overvejelser over nogle af de betydninger FI-tilbuddet har i forbindelse med børnenes skolegang samt udviklingspotentialerne i indsatsen.

Som tidligere nævnt er FI-tilbuddet bl.a. forankret i en systemisk økologisk netværkstænkning hvor det dobbelte perspektiv står som en central hjørnesteen. Det dobbelte perspektiv indebærer, at den specialpædagogiske indsats kun kan give mening, hvis man vedvarende beholder et dobbelt blik i forhold til de andre kontekster og steder barnet deltager, samt tydeliggør betydningen af hvad alle parter lærere, forældre, klubpædagoger

osv. rundt om barnet gør i forbindelse med de målsætninger der stilles op for barnets udvikling og læring.

Som sagt gøres der meget for at praktisere det dobbelte perspektiv, og der udvikles fortsat på, hvordan parterne de professionelle som børn og forældre kan gå på tværs af almenpædagogikken og specialpædagogikken. Dette gøres f.eks. ved at lærerne fra almenklassen inviteres med ind i FI-klassen når der skal sættes mål for det enkelte barn på det der hedder målfokuseringssamtaler samt på statusmøder, hvor der er mulighed for at revidere målene, ligesom FI-lærerne har timer til at gå med "den anden vej" nemlig ind i den almene klasse. Dette skaber mulighed for dialog og samarbejde på tværs af almensystemet og specialsystemet, hvilket ofte i traditionel specialpædagogisk indsats har været temmelig begrænset. Det skaber muligheder og et refleksionsrum hvor parterne på tværs kan få vendt forskellige dilemmaer og problematikker sammen. I praksis betyder det, at parterne får mulighed for at tale sammen og få vendt forskellige problematikker lærere, børn og forældre imellem på måder som ofte med få aftaler kan løse op for disse problematikker.

Netop det at skabe et refleksionsrum lægger FI-lærerne stor vægt på. De italesætter deres opgave som det at være kontekstmanagere og bringe de forskellige parter sammen:

Vores mission er at samle en masse samarbejdspartnere og skabe en alliance om en arbejdsopgave, og at børnene, mens de er her, bliver stærke nok til at stå på egne ben også på langsigtet.

Et eksempel på hvordan alliancen mellem stamlærer, barn, forældre og eventuel klubpædagog skabes er målfokuseringssamtalen som indleder barnets forløb i FI-huset. Her gøres status over vanskelighedernes karakter ud fra en samtale typisk ledet af en af FI-lærerne eller en skoleleder hvor alle parter høres (stamlærere, forældre og barn). Målfokuseringssamtalen gentages typisk efter en periode for igen med de involverede parter at reflektere hvordan arbejdet med målene forløber, og om målene f.eks. skal revideres. Udover målfokuseringssamtalen arrangeres også andre mere uformelle møder. F.eks. kan der ad hoc efter behov arrangeres møder mellem lærer, forældre og børn i forhold til samarbejdets forløb. Jeg vil godt give et eksempel på nogle af de potentialer disse møder rummer.

### **Møde med Mikkel og Mikkels far**

Det er torsdag formiddag, og der er arrangeret et møde mellem Mikkel og Mikkels far, Mikkels stamlærer og en FI-lærer. Mikkel er ny i FI-huset og mødet er kommet i stand, da Mikkels far gentagne gange har beklaget, at Mikkels stamlærere ikke, som det ellers er en aftale, sørger for at fortælle Mikkel hvad han skal arbejde med af lektier eller opgaver de to dage han er i

FI-huset. Ligeledes synes stamlærerne ofte at glemme at score Mikkel i de mål, som er blevet formuleret for Mikkel.

På mødet indleder FI-læreren med at sige, at mødet drejer sig om at få lavet nogle aftaler stamlærer og Mikkel imellem, da Mikkel ofte ikke ved hvad han skal arbejde med i FI-huset, ligesom problematikken omkring at Mikkel skal scores efter hver time nævnes.

Sammen får Mikkel og Mikkels stamlærer diskuteret sig frem til en struktur, hvor Mikkel og stamlæreren hver fredag sidst på dagen kan tale sammen om næste uges opgaver. Med hensyn til scoring på mål aftales det at Mikkel ved dagens begyndelse skal lægge scoremappen på katederet således, at klassens lærere bedre kan huske, at de skal score Mikkel.

I samtalen berøres også kort hvordan det går med Mikkels mål. FI-læreren fortæller om en interessant øvelse børnene i FI-klassen lavede forleden hvor Mikkel havde gjort sig nogle rigtig gode overvejelser om, at med nogle voksne vidste han, at der ikke var noget at diskutere (bl.a. hans far) mens andre voksne var til at forhandle og diskutere med. Her nævnte Mikkel bl.a. sin stamlærer. Mikkel siger, at han ofte forsøger at diskutere med stamlæreren f.eks. hvis han ikke synes han får nok hjælp til en opgave. Stamlæreren kan ikke genkende, at han ikke giver Mikkel hjælp og fremhæver, at der også er 24 andre børn i klassen. Mikkel medgiver, at han nogen gange bruger det som en undskyldning for så ikke at lave noget men siger så, at han heller ikke har nogen kammerat at sidde ved siden af i klassen, og at det kunne være rart, så de evt. kunne hjælpe hinanden i den slags situationer. Derefter reflekteres der over hvorvidt det vil være en god ide, at Mikkel får en sidekammerat. I sin tid er Mikkel blevet placeret alene, da han havde svært ved at koncentrere sig. Mikkel medgiver, at det faktisk har været en hjælp at sidde alene mht. koncentrationen: ”for ellers vil jeg bare snakke hele tiden også når læreren forklarer opgaver” som Mikkel udtrykker det.

Men Mikkel siger dog, at han godt kunne tænke sig, at det en gang imellem kunne lade sig gøre at han kunne komme til at sidde ved siden af en kammerat når der skal løses opgaver, og særligt en dreng fra klassen - Nick - kunne Mikkel godt tænke sig at få lov til at af og til sidde ved siden af.

Mikkels stamlærer medgiver, at Nick kan være en god igangsætter eller drivkraft hvis han ellers er tunet ind på en opgave. Mikkels far foreslår om der evt. kan indgås en aftale med Nick hvor han får defineret sin rolle som hjælper i forhold til Mikkel, og det ender med, at der aftales at Mikkel af og til, hvis han spørger om lov, kan få lov til at indgå i et parsamarbejde med Nick.

Jeg var som observatør på dette møde optaget af hvordan samtalen udviklede sig. Jeg var optaget af hvordan FI-læreren skabte et rum for refleksion og samarbejde hvor alle parter blev hørt, og hvor der reflekteres over hvordan de lærearrangementer Mikkel indgår i kan udvikles på måder så det kan støtte Mikkels deltagelse og læring. Ovenstående er derfor et godt ek-

sempel på, hvordan det med udgangspunkt i ”det dobbelte perspektiv” lykkes at bringe parterne sammen og finde løsninger på tværs af den almenpædagogiske og den specialpædagogiske kontekst med henblik på at støtte Mikkels deltagelse og læring også i stamklassen.

Går man tæt på nogle af de konkrete læringsforløb jeg har fulgt rummer arbejdet med det dobbelte perspektiv imidlertid også nogle dilemmaer. I flere forløb synes indsatsen på trods af store fremskridt i FI-klassen at bære præg af status quo i almenklassen.

Dette afspejler sig bl.a. når eleverne læser op fra de scoreskemaer som almenlærerne skal score børnene med i stamklassen og som forældrene skal score børnene med i FI-klassen i forhold til barnets indsats angående de mål der er sat op. Her har der i flere af de forløb jeg har fulgt ofte været en divergens mellem en relativ høj score i FI-klassen og en relativ lav score i almenklassen. Ligeledes problematiserer en af forældrene forholdet mellem indsatsen i FI-klassen og stamklassen.

Hendes søn Adam er en fagligt relativt dygtig dreng, men han har en del konflikter i forhold til lærere og klassekammerater:

Mor: Men jeg tror han er stolt, fordi han ved godt han får gode tal. Ikke i starten men her på det sidste der synes jeg efter de der 3-taller og 4-taller de er kommet. Men så ligeså snart han kommer over i skolen [stamklassen] så kommer de dårlige tal igen...

A: Lidt lavere tal?

Mor: Ja

A: Hvorfor tror du det er gode tal her og lave tal i den almindelige klasse?

Mor: Altså her [FI-huset] er mor med...

A: Ja

Mor: Det er nok én af tingene og den anden ting er, at han bliver scoret og så er der de der familiesamtaler, hvor han kan sige sine følelser i stedet for at der måske kommer en lærer forbi og kun ser de ting Adam har gjort og ikke den ting den modsatte part har gjort.

A: Ja

Mor: Og det er ham der får skæld ud. Det er måske sådan nogen ting.

A: Ja, så den forskel der er på at han arbejder bedre her nede det har noget at gøre med at...

Mor: Også det der med at hvis der starter en episode eller et eller andet så er det kun Adam der får skylden og der er mindre til at forstyrre, der er flere lærere og der er mor.

A: Ja, så betingelserne for at han kan yde en ekstra indsats er bedre herovre end i skolen?

Mor: Ja.

Moderen taler her om en forskel eller et skel mellem, hvordan Adam opfylder sine mål i henholdsvis stamklassen og FI-klassen. Arbejdet med det

dobbelte perspektiv kan derfor af flere grunde rumme vanskeligheder, og af følgende forældre udtalelse synes det at kunne få stor betydning:

A: Jeg synes også jeg har set, at han klarer sig rigtig godt herovre og han får de gode karakterer, men tror du, at han så kan ændre noget nede i klassen, fordi der er du der jo ikke?

Mor: Nej, han prøver virkelig og nu overvejer jeg...efter at have snakket med ham har han fået meget mod på at skifte skole. Nu snakker vi igen om det - om at skifte skole. Det er en skole lidt lige som det her, men det er så hver dag.

A: Så det at gå her i FI-huset har betydet, at Adam synes, at det kunne være rart at gå på en specialskole hvor rammerne var som de er her [i FI-huset]?

Mor: Ja, det har han allerede sagt ja til.

A: Så man kan sige, det som sker her i FI-huset det er godt, men det har ikke effekt ind i klassen?

Mor: Nej, det synes jeg ikke.

A: Det foregår godt her men ikke inde i klassen?

Mor: Nej, altså jeg synes også man skal kunne arbejde med lærerne der, ikke kun lærerne her.

Der er mange ting på spil her. Adam er meget glad for at gå i FI-klassen, men har fortsat store vanskeligheder og konflikter i sin stamklasse. Indsatsen i FI-huset bidrager med individuel hjælp til Adam men konflikterne i stamklassen bliver der ikke arbejdet med. For nogle elever kan indsatsen i FI-huset nærmest blive en bekræftelse på at det fungerer dårligt i stamklassen. Af ovenstående kan det se ud til at der kan opstå dilemmaer hvis det dobbelte perspektiv så at sige "ikke virker". Det kan betyde at det tilbud som skulle føre til inklusion kommer til at betyde yderligere eksklusion. Hvis vi skal søge begrundelserne til hvorfor der i nogle forløb vedbliver med at være status quo i stamklasserne eller det som stamlærerne kalder for "tilbagefald" når eleverne stopper i FI-huset synes en vigtig nøgle at ligge i at selv om barnet udvikler sig i FI-klasseforløbet så skal det tilbage til sin stamklasse og det læringsmiljø som ofte ikke er ændret væsentligt her. En del af problematikken er derfor at indsatsen på trods af en opmærksomhed omkring det dobbelte perspektiv – altså forbindelsen mellem almen og specialundervisningen - først og fremmest arbejder med vanskelighederne *et andet sted end i stamklassen* hvor de i første omgang jo kommer til udtryk (se også Højholt, 1993). En vigtig opmærksomhed er derfor fortsat om/hvorvidt det giver mening at man fortsat i FI-klassen ekskluderer for at inkludere idet tilbuddet og indsatsen foregår et andet sted end der hvor vanskelighederne udspiller sig?

Det bliver en særlig udfordring i tilbuddet når indsatsen fortsat bygger på en adskillelse af almen- og specialpædagogik og derved kommer til at

individualisere problemerne og problemløsningen. Således synes det primære dilemma i familieklasserorganiseringen at være, at man fortsat kæmper med en organisatorisk og forståelsesmæssig adskillelse af almen- og specialpædagogik, hvor man individualiserer vanskelighederne, idet man udskiller enkeltbørn til en særlig indsats i stedet for at arbejde med at få almenklassen til at fungere som et rummeligt fællesskab.

### **Nogle betydninger af samarbejdsdelen i praksisforskningsprojektet**

Jeg startede i denne artikel ud med en introduktion til praksisforskning ud fra nogle videnskabsteoretiske brud og som en særlig organisering af forskningsprocesser. Jeg vil derfor også her til sidst vende tilbage til overvejelser over betydninger af samarbejdsdelen i praksisforskningsprojektet. Med andre ord handler det om, hvad det er for viden som er blevet tilgængelig for mig på hvilke måder og med hvilke betydninger for praksis som for forskning?

Jeg har i denne artikel ønsket at diskutere relevansen og anvendelsen af praksisforskning som metode i forhold til udvikling af viden om og for praksis i relation til tilrettelæggelse af specialpædagogiske lærearrangementer i folkeskolen.

I praksisforskning er der mulighed for at få indblik i de konkrete processer og overvejelser om tilrettelæggelse af pædagogisk praksis såvel i almenklassen som i de forskellige specialpædagogiske arrangementer. Den viden som vi kan få adgang til er dermed lokal, specifik, konkret og situeret i betydningen forankret i konkret praksis og handling. At få adgang til situeret viden er værdifuldt, fordi det giver mulighed for at få indblik i hvordan pædagogiske arrangementer, interventioner og handlinger er konkret begrundet og betinget. For at få indblik i hinandens grunde til at gøre som vi gør i praksis, har vi derfor brug for hinanden og for det samarbejde som et praksisforskningsprojekt kan give mulighed for.

Praksisforskning kan med sin opmærksomhed og søgen på forbindelser som metode give mulighed for at skabe viden som er forankret. De forbindelser der skabes i varianter af praksisforskning er mangesidige. Bl.a. skabes der i den proces som er etableret i dette projekt værdifulde forbindelser, når forskere og praktikere mødes og diskuterer observationer fra praksis. Empiriske observationer og udsagn får her ikke lov til at stå alene som 'fund' og som sandheden om praksis, men finder sin forankring i dialogen med praktikere om, hvorfor praksis mon ser sådan ud, fungerer på denne måde osv. Når dilemmaer diskuteres konkret ud fra empiri som f.eks. centreret omkring et barns forløb på tværs af almenklasse og FI-klasse, når empiriske observationer eller undren får plads, får såvel forskere som

praktikere øje for, hvordan f.eks. læreprocesser kan tage sig ud for barnet som skal lære. Praksisforskning giver derfor mulighed for, at forskellige involverede parter i praksisforskningsprojektet, såvel forskeren som praktikere i forskellige positioner og med forskellige opgaver kan få indblik i 'de andres' positioner og mulighedsbetingelser i forhold til konkrete handlinger.

Ud over forankring skaber praksisforskning med den nærhed og det fælles ejerskab til processen som der er mulighed for at etablere også mulighed for forandring i praksis. Når perspektiver udveksles af parter som normalt ikke har mulighed for at mødes kan andre forståelser opstå, og der kan skabes et rum for fælles udvikling af de dilemmaer som er til stede.

Som tidligere beskrevet bygger praksisforskning på en ambition om at skabe viden der reflekterer forbindelser og viser sammenhænge i analyser af praksis. At indgå i dialogiske tætte forskningsprocesser giver nogle særlige muligheder i forhold til en traditionel diskussion af gyldighedskriterier og reliabilitet i forskningen dvs. i forhold til refleksionen af hvad jeg kan fremsætte hvilke udsagn om med hvilken vished (Dreier, 1993, p. 130).

Højlund beskriver her hvordan forskning kan kvalificeres ved at gøre sig *gældende* frem for at være gyldig i traditionel forstand (Højlund 2006, p. 65). Denne gældighed, som praksisforskning som kvalitativ metode sigter imod, beskriver Mørck & Nissen som en form for social gyldighed (Mørck & Nissen 2005, p.133), forstået som det at forskningen udforsker og fremstiller praksis og dens potentiale. Endelig kan praksisforskning bidrage med det som formuleres som deltagende kritik, hvilket indbefatter, at kritikken er "*fælles-skabende*" (Mørck & Nissen 2005, p. 143). Nissen taler om at arbejde med gyldighed gennem relevansforankring af forskning (Nissen, 1995) og dermed af den viden som skabes. I nærværende forskningsprojekt har der netop været tale om en bestræbelse på social gyldighed og fælles-skabende kritik via de samarbejdsprocesser som forskningen er vokset ud af. En lang møderække med praktikere: lærere, psykologer og ledere på de pågældende skoler og institutioner har således givet mulighed for at diskutere temaer og konkrete empiriske observationer og interview samt analyser af det empiriske materiale – og denne udvekslen har sat tanker og udvikling i gang såvel i forskningen som i praksis. Således har jeg f.eks. fremlagt analyseideer på møder med mine medforskere som er blevet nuanceret og perspektiveret og omvendt har denne udvekslen vist sig social gyldig, idet flere ændringer og omorganiseringer i løbet af de år samarbejdet har været synes at bære præg af fælles udforskningsprocesser af de muligheder, begrænsninger og dilemmaer som enhver praksissammenhæng rummer. F.eks. har diskussionen af dilemmaer i organiseringen af almen- og specialundervisning ført til en opmærksomhed på vigtigheden af at bevare den dialektiske opmærksomhed i arbejdet med inklusion sådan, at de konkrete organiseringer af lærearrangementer i forbindelse med ønsket om at skabe en inkluderende skolepraksis ikke bidrager til yderligere indivi-

dualisering. Vi må her bestrebe os på at udforske hvordan der kan arbejdes med en organisering af hjælp som tager sit udgangspunkt i hvordan det som indimellem manifesterer sig som individuelle vanskeligheder kan blive et fælles ansvar helt ind i klasserummet.



## Referencer

- Bernstein, Richard (1991). *Praxis and action. Contemporary philosophies of human activity*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Dreier, Ole (1993). *Psykosocial behandling – en teori om et praksisområde*. København, Dansk Psykologisk Forlag.
- Dreier, Ole (1997). Personal trajectories of participation across contexts of social practice. I: *Subjectivity and Social Practice*, Center for Health, Humanity and Culture. Århus, Aarhus University Press.
- Dreier, Ole (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I: Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (red.), *Mesterlære – læring som social praksis*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Egelund, Niels (2006). *Ny bekendtgørelse – nye krav fra 2007*. I: Egelund, Niels & Bak, Ivar (red.), *Specialundervisningens nye vilkår*. Vejle, Kroghs Forlag.
- Hviid, Pernille (2003). Pædagogisk rummelighed – og Martins hverdagsliv i skole og SFO. I: Andersen, Jens (red.), *Den rummelige skole – et fælles ansvar*. Vejle, Kroghs Forlag.
- Højholt, Charlotte (1993). *Brugerperspektiver på psykosocialt arbejde – forældres, læreres og psykologers erfaringer med psykosocialt arbejde*. København, Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, Charlotte & Witt, Gunnar (1996). *Skolelivets socialpsykologi – Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*. København, Unge Pædagoger.
- Højholt, Charlotte (2001). *Samarbejde om børns udvikling – Deltagere i social praksis*. København, Gyldendal.
- Højholt, Charlotte (2005). Præsentation af praksisforskning. I: Højholt, Charlotte (red.), *Forældresamarbejde – forskning i fællesskab*. Gylling, Dansk Psykologisk Forlag.
- Højlund, Irene (2006). *Gennem flere labyrinter*. Ph.d. afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Juul Jensen, Uffe (1986). *Sygdomsbegreber i praksis – Det kliniske arbejdes filosofi og videnskabsteori*. København, Munksgaard.
- Kjørup, Søren (1994). *Forskning og Samfund – En grundbog i videnskabsteori*. København, Nordisk Forlag.
- Launsøe Leila & Rieper, Ole (2000). *Forskning om og med mennesker – forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning*. København, Nyt Nordisk Forlag.
- Lave, Jean (1996). The practice of Learning. I: Chaiklin, Seth & Lave, Jean (red.), *Understanding practice – Perspectives on activity and context*. New York, Cambridge University Press.
- Mehan, Hugh (1996). Beneath the skin and between the ears: A case study in the politics of representation. I: Chaiklin, Seth & Lave, Jean (red.), *Understanding practice*. New York, Cambridge University Press.

- Mørch, Line Lerche & Nissen, Morten (2005). Praksisforskning. Deltagende kritik mellem mikrofonholderi og akademisk bedreviden. I: Jensen, Torben Bechman & Christensen, Gerd (red.), *Psykologiske og pædagogiske metoder*. Roskilde, Roskilde Universitetsforlag.
- Mørck, Line Lerche and Hunniche, Lotte (2006). Critical psychology in a Danish context. *Annual Journal of Critical Psychology*, 5.
- Nissen, Morten (1995). *Forskningens betydning for udviklingen af psykosocial praksis*, i *Udkast*, nr. 1.
- Ogden, Terje (2002). *Social kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo, Gyldendal.
- Rasmussen, Ole (2004). Om udforskning af Pædagogisk Psykologisk Rådgivning - mod et børneperspektiv. I: *Psykologisk pædagogisk Rådgivning 4*.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2000). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. London, SAGE.
- Røn Larsen, Maja (2005). Perspektiver på de institutionelle betingelsers betydning for forældresamarbejde. I: Højholt, Charlotte (red.), *Forældresamarbejde – forskning i fællesskab*. Gylling, Dansk Psykologisk Forlag.
- Schwartz, Ida (2007). *Børneliv på døgninstitution – Socialpædagogik på tværs af børns livssammenhænge*. Ph.d Afhandling indleveret til bedømmelse på Institut for filosofi, pædagogik og religionsstudier, SDU.
- Whyte, Foot, William (1991). *Participatory action research*, Newbury Park, California, SAGE.