

Samtale, refleksion og anerkendende relationer

Et pilotprojekt om social inklusion og kompetence
i fem folkeskoleklasser med en synshandicappet elev



Af Bendt Nygaard Jensen og Anne Mette Holstein

Videncenter for Synshandicap

INDHOLD

Baggrund	1
1. Indledning	4
1.1 Rummelig og inkluderende skole	4
1.2 Definitioner	5
1.2.1 Social kompetence og den relationelle komponent	5
1.2.2 Fagpersonlig læring og praksis	8
2. Sammenfatning	9
2.1 Projektets overordnede mål	10
2.2 Projektets delmål	10
3. Projektdeltagere og tidsforløb	11
3.1 Inddragelse af synskonsulenter	11
3.2 Inddragelse af proceskonsulent	11
3.3 Inddragelse af skolerne	11
3.4 Projektets kronologiske forløb	12
4. Metode og processer	14
4.1 Baggrund for metode	14
4.2 Mødelog	22
4.3 Kursuselementet	26
4.4 Aktiviteter i klassen	26
4.5 Proceskonsulentens besøg i klasserne	27
4.6 Proceskonsulentens efterbearbejdning på skolen	28
4.7 Opsamling og bearbejdning af erfaringerne på kursus	29
5. Deltagerevaluering	32
5.1 Sammendrag af lærernes evaluering	32
5.2 Sammendrag af synskonsulenternes evaluering	33
5.3 Proceskonsulentens evaluering	34
6. Konklusion vedrørende mål og delmål	39
7. Fremadrettede anbefalinger	40
7.1 Anbefalinger til skolerne	40
7.2 Anbefalinger til synskonsulenterne	41
7.3 Anbefaling for samarbejdet mellem skole og synskonsulent	41
7.4 Forslag til fremadrettet aktiviteter	42
8. Afslutning	42
Litteratur	43

Bilag

Bilag 1: Projektbeskrivelse	45
Bilag 2: Program for projektinternat, april 2003	54
Bilag 3: Projektgruppens sammensætning	56
Bilag 4: Programmer for kursusdagene	57
Bilag 5: Inspirationssider til lærerne	63
Bilag 6: Holsteins tanke/handleproces	65
Bilag 7: Evaluering fra synskonsulent	66

KOLOFON

Titel: Samtale, refleksion og anerkendende relationer. Et pilotprojekt om social inklusion og kompetence i fem folkeskoleklasser med en synshandicappet elev.

Forfattere: Bendt Nygaard Jensen, Videncenter for Synshandicap og Anne Mette Holstein

Udgivet: 2006 af Videncenter for Synshandicap, Rymarksvej 1, 2900 Hellerup. Tlf. 39 46 01 01, www.visinfo.dk

Yderligere eksemplarer af rapporten kan rekvireres gratis hos Videncenter for Synshandicap, se adresse ovenfor eller send mail til bestilling@visinfo.dk.

ISBN: 87-91637-32-5

TAK

Projekt har modtaget støtte fra:

- LB-Fonden til Almenvælgørende Formål
- Tværamtslige efteruddannelsesmidler, Undervisningsministeriet

Baggrund

I folkeskolen findes også synshandicappede elever – blinde og svagsynede børn, som er spredt ud over landet og går i den lokale folkeskole. Der er gennemsnitligt 5 blinde og 50 svagsynede elever pr. årgang. I Danmark er der flere årtiers erfaring med integration af synshandicappede elever i folkeskolen og uddannelsessystemet som helhed. Alt sammen i tradition med dansk handicapolitik og intentionerne i skolelovgivningen. De synshandicappede elever, deres forældre og skolerne tilbydes specialpædagogisk støtte fra amtslige synskonsulenter. Disse konsulenter har en særlig faglig viden og erfaring, som på forskellig vis formidles i forbindelse med skolegangen. Ligeledes støttes skolen og eleven med særligt tilrettelagte og fremstillede undervisningsmaterialer, ligesom en eller flere lærere fra skolen kan deltage i kurser, der kvalificerer dem til undervisningsopgaven.

I de senere år har unge synshandicappede berettet om tiden i folkeskolen. Fagligt har de fleste opnået gode resultater, mens de fleste beretter om oplevelsen af manglende integration og inklusion på det sociale eller relationelle område. Denne erfaring og kritik har synskonsulenterne ønsket at bruge til bl.a. at udvikle elementer i egen rådgivning, som kan medvirke til at forbedre den sociale inklusion og de sociale kompetencer både i klassen som helhed og hos den enkelte synshandicappede elev.

Synskonsulenternes Samråd drøftede derfor i løbet af 2002-03 mulighederne for at igangsætte et udviklingsprojekt på området. Konsulenterne søgte nogle brugbare veje til at udvikle denne dimension i vejledningsarbejdet og i relationerne til skolerne og lærerne. Dette førte også til drøftelser med Videntcenter for Synshandicap i slutningen af 2002, hvor forskellige projektvikler blev diskuteret, og beskrivelsen af flere delprojekter under rammen "Social kompetence" blev igangsat.

En synskonsulent læste et interview i Politiken i december 2002 (Bech-Danielsen, 2002) om et møde mellem en lærer og nogle af hendes tidligere elever, der 12 år forinden havde deltaget i "den filosofiske samtale" som et fag i folkeskolen, da de gik i 3. klasse; et forløb under folkeskolens udviklingsråd. Læreren var dengang Anne Mette Holstein (AMH). AMH deltog i interviewet i Politiken sammen med syv unge på nu 19-20 år fra den tidligere 3. klasse fra 1991. Interviewet konkluderede, at eleverne i de efterfølgende år havde haft stor glæde af at udvikle den form for læring og samtale med hinanden og med en voksen. Muligheden for at fordybe sig, stille undrende spørgsmål og have lov til at have den mening, man har, uden at blive opfattet som "forkert".

Denne artikel fra Politiken gav synskonsulenten videre til en gruppe kollegaer. På samme tidspunkt udkom "Blinde vinkler" (Rees m.fl., 2002), en bog med beretninger fra voksne blinde og svagsynede, der fortæller om deres barndom og skoletid på godt og ondt. Essensen i denne bog viste sig at være følelsen af social eksklusion i takt med at man voksede op; dette gjorde sig især gældende i folkeskolen og i puberteten.

Fem synskonsulenter beslutter herefter sammen med Videncenter for Synshandicap at tage kontakt til Anne Mette Holstein for at bede hende holde oplæg om det, hun havde arbejdet med dengang, og som hun, i revideret udgave og med løbende justeringer, stadig arbejder med i eget konsulentfirma. Det resulterede i et internat i marts 2003 (Bilag 2), som blev startskuddet til bl.a. dette pilotprojekt og andre delprojekter under den fælles ramme "Social kompetence". Et væsentligt resultat af internatets drøftelser var bl.a. en kritisk tilgang til de konstruerede (behavioristiske) forsøg på indlæring af social kompetence via forskellige former for spil (fx Trin for Trin). I stedet skulle et projekt hellere afprøve og udvikle relationsbaserede interaktionsformer, som naturligt kunne indgå i hverdagen, fx brugen af fælles samtale og dialog i klassen. Dette anbefales bl.a. på baggrund af svensk forskning af professor i pædagogik Ulf Janson, Stockholms Universitet. Ulf Janson sammenfattede erfaringerne angående synshandicappede børn/elever og social kompetence på følgende måde i forbindelse med et foredrag i København (Fælles pædagogisk dag, Institut for Blinde og Svagsynede, 20.april 1999):

Når der skal arbejdes med udviklingen af de synshandicappedes sociale kompetencer, skal arbejdsindsatsen rettes mod den sociale situation, hvori kompetencen kan udvikles.

Social kompetence opstår eller læres ikke i kunstige scenarier, konstruerede sammenhænge eller konstruerede spil, men læres i den konkrete kontekst og sociale situation.

Projektgruppen besluttede, at AMH skulle gå videre med opgaven sammen med Videncenter for Synshandicap. AMH's opgave var i dette forløb at være tovholder for processen og ansvarlig for indholdet i processen, at inspirere, undervise, give sparring, bearbejde forventninger fra lærere og synskonsulenter og gå i dialog herom. Koordinering og løbende aktiviteter blev aftalt i en projektgruppe med deltagelse af de involverede synskonsulenter, AMH og Videncenter for Synshandicap (Bilag 3).

Den væsentligste årsag til pilotprojektet har uden tvivl været de selvoplevede erfaringer med integrationen i uddannelse, erhverv og fritid, som unge og voksne synshandicappede har berettet om med stigende intensitet op gennem 1990'erne,

og som bl.a. er formidlet i bogen "Blinde Vinkler". Integrationens ideal om "en tilværelse så tæt på det normale som muligt" rummer en række problemer for synshandicappede elever. Stigende ensomhed og isolation i skolen med stigende klassetrin samt manglende erfaring med kammeratskaber og ikke-faglige relationer til seende er nogle af de faktorer, som unge blinde og svagsynede selv fremhæver. Selv om de fleste skoler nu bevidst arbejder med inklusion og rummelighed i deres målsætninger og praksis, er der ingen der ved, om de erfaringer, som generationen i "Blinde Vinkler" gjorde sig, vil gentage sig for de nye generationer af enkeltintegrerede synshandicappede elever.

Det projektgruppens opfattelse, at den synshandicappede elevs muligheder for udvikling af social kompetence skal ses i sammenhæng med det læringsrum, som etableres i klassen både i relation til undervisningssituationen og i forhold til de bevidste og ubevidste samværsformer, der etableres eller ikke etableres i en klasse, både eleverne imellem og i elevernes voksenrelationer. Derfor er dette pilotprojekts udgangspunkt *ikke*, at det er et individuelt problem, hvis 9-10 år i den rummelige og inklusive folkeskole i stedet skaber risiko for eksklusion, manglende social kompetence og efterfølgende marginalisering i videre uddannelsesforløb og på arbejdsmarkedet. Derfor fokuserer de metoder og aktiviteter, som dette projekt afprøver, ikke på den synshandicappede elev. I stedet er fokus på hele klassen og det rum for samvær og samtale, som klassen udgør og kan anvendes til. Det er her, projektet vil forsøge at finde indgange til rummelighed og inklusion for alle. Den synshandicappede elev skal som alle andre have adgang til rum og oplevelser, som afprøver, forhandler og definerer indbyrdes relationer, holdninger og værdier, for derigennem at udvikle social kompetence både i forhold til fællesskaber og som individ.

1. Indledning

1.1 Rummelig og inkluderende skole

Som alle andre børn i folkeskolen har blinde og stærkt svagsynede elever behov for at udvikle faglige og sociale kompetencer. På begge områder kræver dette en særlig indsats fra den synshandicappede elevs side og fra lærere, forældre og klassekammerater.

I en dansk folkeskole er den synshandicappede elev typisk den eneste elev på skolen med et synshandicap – og måske den eneste i hele kommunen. Forekomsten af blindhed og stærk svagsynethed er så lav, at skolen sandsynligvis aldrig før har haft en synshandicappet elev, og der kan gå årtier, før det sker igen.

Derfor er skolerne erfarings- og videnmæssigt ofte på bar bund, når den synshandicappede elev indskrives. Den viden og erfaring, der er basal for den synshandicappede elevs skolegang, tilføres skolen på fem måder:

- fra forældrene og eleven selv
- fra børnehave til børnehaveklasse
- via rådgivning og vejledning fra den amtslige småbørnskonsulent
- via rådgivning og vejledning fra den amtslige konsulent for synshandicappede elever
- via efteruddannelse af lærere i de regionale og landsdækkende systemer

En meget stor del af den viden, som skolen skal tilegne sig, handler om den synshandicappede elevs forudsætninger for læring og deltagelse. Hvilke særlige undervisningsmidler og -metoder kan anvendes, hvordan skaffes disse, og hvordan kan den synshandicappede elev klare sig blandt de andre elever, osv. Når skolens ledelse og ansvarlige lærere tilegner sig viden om disse forhold, etableres der et grundlag for, at den synshandicappede elev på lige fod med klassekammeraterne kan deltage i klassens faglige arbejde og sociale fællesskaber.

Og dog – tre årtiers integration har vist, at deltagelsen i klassens faglige arbejde og sociale relationer langtfra kan beskrives som en entydig succes, set fra den synshandicappede elevs side. Der kan være store udfordringer i at få elevens særlige undervisningsmidler og -materialer til at spille effektivt sammen med klassens almindelige undervisningsmidler og -materialer. Den teknologi, som den synshandicappede elev benytter, kan være sårbar og i perioder blokere for, at eleven har fuld adgang til undervisningsmaterialerne i tilgængelig form, eller de lærebogssystemer, som lærerne har valgt, kan være vanskelige at producere i alternativt format – fx hvis systemet er meget billedbaseret.

Men en af de største udfordringer i klassens faglige og sociale samvær er at skabe en dialog og et rum for læring, som inkluderer den synshandicappede elev. Lærerne skal derfor bevidst arbejde didaktisk med metoder til at fremme rummelighed og inklusion.

Voksne synshandicappede har berettet om, hvordan de har oplevet, at folkeskoleforløbet nok har givet faglige kompetencer, mens deltagelsen i fællesskabet og det sociale liv i klassen, på skolen og i fritiden "gled dem af hænde", så de derfor oplevede sig selv som isolerede.

Intentionen med dette udviklingsprojekt har været at sætte fokus på det rum i klassen, hvor de sociale processer og kompetencer udfoldes, forhandles og skabes.

Projektet har netop valgt klassen i form af fællesskabet elev-elev og elev-lærer for dermed at flytte fokus fra den synshandicappede elev til kommunikationen i klassens fælles rum.

1.2 Definitioner

I dette afsnit defineres projektets centrale begreber. Rapporten anvender herudover en række yderligere begreber, men disse defineres løbende fx ved henvisning til relevant litteratur. Der er dog to grundbegreber, som er centrale for hele projektets tilblivelse og forløb, og som derfor kræver en særlig definition og afgrænsning.

1.2.1 Social kompetence og den relationelle komponent

Overordnet har projekt valgt følgende definition:

... at kunne indgå i gensidigt givende og konstruktive relationer med andre mennesker (...) at kunne udtrykke egne og aflæse andres følelser. Social kompetence kommer f.eks. i spil i samarbejds-, forhandlings- og konflikt-løsningssituationer. (Undervisningsministeriet, 2002, side 5)

I "Nøglekompetencer – forskerbidrag til Det Nationale Kompetenceregnskab" (Undervisningsministeriet, 2002, side 7) defineres syv delkomponenter af social kompetence, som "... er i spil i den sociale situation – nogle på samme tid, andre i gensidig aflæsning af hinanden." De syv delkomponenter, der nævnes, er:

En oplevelses-/perceptuel komponent – opfattelsen af, hvad der er på færde i den sociale situation, og hvilke specifikke krav situationen stiller til en.

En kognitiv videnskomponent – viden om det sociale, hvordan man indgår i en konkret situation, og hvordan man skaber relationer; herunder den viden, der gør det muligt at forstå den specifikke situation, samt viden om forventninger til situationen og dens muligheder og begrænsninger.

En erfarings-/refleksiv komponent – muligheden for at trække på tidligere erfaringer: Hvordan gik det, hvad gik godt, hvad mislykkedes, hvorfor, og hvordan gør jeg det bedre?

En handlingskomponent – muligheden for at tage initiativer (social handlen), opsøge sociale situationer, etablere relationer og netværk samt forny netværk og samarbejdsrelationer og -metoder.

En færdighedskomponent – evne til samarbejde, problemløsning, vejledning, støtte, feedback, konfliktløsning og kommunikation. Nødvendige færdigheder for at kunne agere i den sociale kontekst selvstændigt og i samarbejde med andre.

En motivations- og holdningskomponent – at være indstillet på og engageret i at have sociale værdier og socialt ansvar, herunder solidaritet og interesse i at sigte mod integration og skabe sociale integrationsprocesser.

En emotionel komponent – empati og tilknytning samt "selvet" som rettethed imod selvhævdelse og rettethed imod den anden, samhörighed, en slag emotionel 'intelligens'.

Særligt i forbindelse med "uddannelseslivet" (side 9) fremhæves tre komponenter:

- *Relationskomponenten.* Inden for skole- og uddannelsessystemerne er der stigende behov for og krav om at indgå i relationsdannelser, samarbejde i grupper og projekter og at dele viden og skabe produkter sammen. Relationsdannelsen har betydning for den enkeltes muligheder for igennem skole- og uddannelsessystemet at skabe en identitet sammen med andre.
- *Den interkulturelle komponent.* Elever og studerende fra flere kulturer er sammen, og der er stigende behov for at inddrage den internationale dimension (globalisering).
- *Netværkskomponenten.* At skabe sig netværk inden for skole og uddannelse giver den basale tryghed, som er nødvendig for al læring. Manglende netværksdannelse eller marginalisering kan medvirke til, at læringsprocesser går i stå, og at dele af den sociale kompetence ikke udvikles.

I dette pilotprojekt taler vi overordnet om "social kompetence" i den generelle definition – men i forhold til de komponenter, som skolesituationen indeholder, har fokus her været på relationskomponenten.

I projektet opfattes relationskomponenten som en grundlæggende forudsætning for både den interkulturelle komponent og netværkskomponenten. Hvis ikke relations- og dialogkompetencen udvikles hos den synshandicappede elev i forhold til skolesituationen, vil de øvrige komponenter vanskeligt kunne udvikle sig.

Relationskomponenten er knyttet til alle de sammenhænge og fællesskaber, hvori eleverne indgår. Den sociale mestring af "at være forskellig fra andre" og samtidig være en del af fællesskabet er en væsentlig del af dette. Men også i undervisningen indgår relationen som en væsentlig del, eksempelvis når eleverne arbejder i grupper eller har projektarbejde (Malini et.al 2005).

Andre undersøgelser og studier har vist, hvilke strategier synshandicappede elever og deres lærere udvikler til håndtering af især de faglige udfordringer. Inger Larsen (2001) finder, at eleven og læreren indgår en oplæringsalliance, hvor faglig mestring bliver vurderet højest, og en stor del af ressourcerne bliver kanaliseret over mod de faglige udfordringer og de sociale udfordringer i tilknytning til disse. Det kan opbygge en faglig relationel elev-lærer-alliance, som får indflydelse på den synshandicappede elevs muligheder for at udvikle og danne relationer til andre. Eleven vænner sig til, at voksenrelationen er nyttig og betydningsfuld, fordi den løser nogle problemer og honoreres fagligt. Risikoen er derfor, at oplæringsalliancen blokerer for relationerne til klassekammeraterne, som jo på deres side oplever, at den synshandicappede elev bliver støttet fra lærer og hjælperlærer. Der kan derfor være behov for, at der i klasseværelset etableres muligheder og rum for udviklingen af relationskompetence eleverne imellem. I dette projekt har vi valgt *den fælles samtale* som et muligt læringsrum for relationel kompetence, som ikke er bundet til specifikke fag.

Den interkulturelle komponent tolkes her i projektet som udviklingen af kompetencer, der tillader, anerkender og kan rumme forskelligheder. Det kan overordnet handle om etnicitet, men i denne sammenhæng mere om den forskellighed, som et alvorligt synshandicap kan medføre eller opleves som.

Netværkskomponenten har både en her og nu-betydning i forhold til elevernes kompetencer til at danne netværk (fx kammeratskabsgrupper) og deltage i arrangerede (lærerstyrede) netværk. En forudsætning for, at netværkskomponenten bliver en del af den sociale kompetence, som eleven på længere sigt skal tage i anvendelse, når bl.a. lærerstyringen aftager, er dog at især relationskomponenten er veludviklet hos den enkelte elev og som en fælles social kompetence i klassen.

1.2.2. Fagpersonlig læring og praksis

"Fagpersonlig læring og praksis" anvendes som begreb for det forhold, at læreren og synskonsulenten foruden den faglige, teoretiske, metodiske og didaktiske viden og tilsvarende færdigheder, de har tilegnet sig gennem deres uddannelse, også har tilegnet sig viden og indsigt omkring muligheder og begrænsninger i lærer/ elev- og lærer/konsulent-forholdet. Dvs. at læreren/synskonsulenten har lært at fokusere på sin formidling og reflektere over, hvordan faglighed anvendes i relation til børn, forældre og kolleger. I det professionelle arbejde med mennesker, som både lærere og synskonsulenter udøver, spiller fagpersonens udstråling, væremåde og gennemslagskraft en vigtig rolle for kvaliteten af den professionelle relation.

Juul og Jensen (2002, s. 134) definerer den fagpersonlige udvikling således:

En fortløbende, struktureret proces, hvor vi undersøger, erkender og bearbejder de tanke- og handlemønstre, som hæmmer eller hindrer os i at realisere vores faglige engagement, mål og potentiale i professionelle relationer.

I forhold til elever og undervisning omfatter det fagpersonlige en voksenansvarlighed i forhold til den måde, man formidler på, i relationen og kontakten til elever, kollegaer, forældre, ledelse m.fl.

Dette kan bl.a. udvikles og læres gennem coaching, dialogbaseret undervisning, supervision og konferencetimer, tværfagligt projektarbejde m.m.

2. Sammenfatning

Dette pilotprojekt blev etableret efter ønske fra Synskonsulenternes Samråd, som ønskede viden og metode, der kunne give indsigt i, hvordan social kompetence kan konkretiseres i undervisningen og rådgivningen. Formålet var via undervisning og praksis at sætte fokus på, hvordan "den voksne" – lærer eller synskonsulent – i forhold til den synshandicappede elevs skolegang kan medvirke til at skabe en rummelighed i skolen, som projektet anser som en forudsætning for den enkelte synshandicappede elevs muligheder for at udvikle social kompetence.

Pilotprojektet har derfor primært fokuseret på synskonsulenternes og lærernes funktioner, relationer og roller i forbindelse med etableringen af rummelighed og inklusion. Projektet har følgende overordnede konklusioner:

- Relationskomponenten udvikles i et fællesskab og i den situation, som den synshandicappede elev befinder sig i, dvs. at social kompetence ikke kan reduceres til et individuelt forhold knyttet til den individuelle elev.
- "De voksne" (det vil her sige lærere og konsulenter) skal have et bevidst forhold til egne personlige kompetencer (såvel begrænsninger som potentialer) for at kunne etablere rummelighed i klassen.
- Lærerne skal have de fornødne kvalifikationer (kursus og efteruddannelse) og ledelsesmæssige opbakning (klare strategier for rummelighed og inklusion) for at kunne arbejde fagligt og personligt med elevernes sociale kompetencer.
- Synskonsulentens rådgivende og vejledende funktion i forhold til skolen, lærerne og eleven skal i højere grad indeholde dialog om metoder og mål for inkluderende undervisning.

2.1 Projektets overordnede mål

For den oprindelige projektbeskrivelse og -ide henvises til Bilag 1.

Projektets overordnede mål har været

- at give konsulenter og lærere en forståelse af, hvordan etableringen af *et refleksivt rum* kan anvendes til at skabe åbenhed, indsigt og empati for kammeraternes individualitet – ikke med særligt fokus på den synshandicappede elev, men med særligt fokus på, om denne refleksive metode kunne fremme udviklingen af både fælles og individuelle sociale kompetencer
- at give den synshandicappede elev forbedrede mulighed for at deltage aktivt i et fælles forum
- at kvalificere synskonsulenterne til sammen med lærerne at udvikle klassens rummelighed gennem fælles og åben dialog og aktivitet til fremme af social kompetence.

2.2 Projektets delmål

- at engagere nogle skoleklasser og lærere i forsøgsarbejdet
- at øge lærere og konsulents viden om egen fagpersonlige indflydelse på inklusion og social kompetence
- at udvikle nye strategier, metoder og arbejdsformer til at udvikle og initiere inkluderende miljøer for synshandicappede. Der lægges især vægt på den sociale velfærd og det sociale samspil i disse inkluderende miljøer.
- at analysere og perspektivere de nødvendige personlige betingelser, som er en forudsætning for at indgå i det sociale samspil, især med vægt på de forudsætninger, der er en følge af synshandicappet (hvis de kan adskilles eller udskilles).
- at analysere og perspektivere de nødvendige miljømæssige forudsætninger for at udvikle inkluderende miljøer.

3. Projektdeltagere og tidsforløb

3.1 Inddragelse af synskonsulenter

Som tidligere omtalt er synskonsulenterne de oprindelige initiativtagere til projektet. Der har deltaget en synskonsulent fra småbørnsområdet (førskolebørn) og seks skolekonsulenter (udskiftninger undervejs). Alle konsulenterne har været medlemmer af projektgruppen.

Herefter har synskonsulenterne været inddraget i projektets aktiviteter parallelt med lærerne. Dvs. at synskonsulenterne har været med til alle tre kursusdage og taget del i proceskonsulentens skolebesøg på de skoler, de var tilknyttet i det daglige. Synskonsulenterne har endvidere deltaget i samtlige konference- og vejledningstimer.

3.2 Inddragelse af proceskonsulent

Som omtalt i baggrundsafsnittet kom proceskonsulenten ind i projektet på den lidt tilfældige måde, som der ofte er tale om, når man søger efter inspiration til projekter. Anne Mette Holstein blev valgt af flere grunde. Hun havde deltaget i forsøgsprojekter på skoleområdet tidligere, havde en fortid som lærer og havde efter projektgruppens vurdering en spændende vinkel på klassens fælles sociale rum.

Med udgangspunkt i de tanker, der beskrives i artiklen "Praktisk filosofi i to 3. klasser med fortællingen som udgangspunkt" (Granum og Holstein, 1992) har Anne Mette Holstein siden 1995 og frem til i dag undervist, lavet pædagogiske dage og weekender, holdt foredrag og kurser på Amtscentre for Undervisning samt holdt pædagogiske dage på skoler rundt i landet med bl.a. temaerne "Skolens værste klasse – hvad gør vi?", "Rummelighed i folkeskolen – fiktion eller virkelighed", "Praktisk filosofi med børn", "Anerkend den sociale arv – og lær at bryde mønsteret", "Bliv trivselskoordinator på din skole – trød i karakter", "Supervision og kollegial respons – et løft til Folkeskolens praksis" samt mange andre temaer. Det er erfaringer fra disse praksisforløb, som projektet har ønsket at inddrage og anvende.

3.3 Inddragelse af skolerne

Synskonsulenterne kontaktede relevante skoler, PPR-kontorer, lærere og forældre for at skabe interesse for medvirken. Det resulterede i deltagelse fra i alt fem skoler (fem klasser).

De deltagende skoler er fra Sjælland, Fyn med øer og Østjylland. De deltagende skoler, lærer og elever er anonymiseret i denne rapportering.

I forløbet var indlagt to skolebesøg af proceskonsulenten, et i efteråret 2004 og et i foråret 2005. To af de fem skoler havde i efteråret 2004 behov for et ekstra besøg for at komme ind i tankegangen og processen. Det er naturligt for projektet, sådan som forløbet er tilrettelagt.

Proceskonsulenten ankom til skolen efter aftale, men med det vilkår, at virkeligheden kan se meget anderledes ud end det, der er planlagt på papiret.

Status ved projektstart

Skole	Elev	Klassetrin
Midtskolen	blind	2.
Nordskolen	svagsynet	2.
Vestskolen	svagsynet	1.
Sydskolen	blind	5.
Østskolen	svagsynet	5.

3.4. Projektets kronologiske forløb

2002/2003

- Indledende projektdrøftelser i Synskonsulenternes Samråd om emnet og projektmuligheder.
- Indledende møde mellem synskonsulenter og Videncenter for Synshandicap.
- Projektbeskrivelse.

Januar-april 2004

- Planlægning og gennemførelse af projektinternat.

Forår 2004

- Projektmøder, herunder planlægning af projektforsløb, inddragelse af skoler, orientering til synsfaglige ledere m.m.

Juni 2004

- Udsendelse af projektmappe til alle deltagende lærere, skoleledere, PPR-kontorer og synskonsulenter.

August 2004

- Første kursusdag for deltagende lærere og synskonsulenter.

Efterår 2004

- Proceskonsulentens første besøgsrunde til skolerne.
- Ekstrabesøg på to skoler.
- Udsendelse af fælles "grundbog" til deltagerne.
- Der oprettes en projektkonference på konferencesystemet www.syndanmark.dk med adgang for alle projektdeltagere.

Januar 2005

- Anden kursusdag for lærere og synskonsulenter.

Forår 2005

- Proceskonsulentens anden besøgsrunde på skolerne.

August 2005

- Skriftlig evaluering fra lærere og synskonsulenter.

September 2005

- Tredje kursusdag for lærere og synskonsulenter.

Efterår 2005

- Evalueringsmøde i projektgruppen.

Vinter 2005/2006

- Rapportering

4. Metode og processer

I dette afsnit beskrives projektets metode og processer. Afsnittet er skrevet af proceskonsulent Anne Mette Holstein under løbende drøftelse med centerleder Bendt Nygaard Jensen, Videntcenter for Synshandicap. Formålet er at beskrive progressionen i projektførelsen samt især proceskonsulentens metode, de konkrete forløb i form af kursus, skolebesøg og interventionen i klasserne samt efterbearbejdningen. Som baggrund for metoden inddrager Anne Mette Holstein erfaringer fra tidligere opgaver og forløb.

4.1. Baggrund for metode

For at tydeliggøre metode, proces og indhold af dette pilotprojekt er det helt nødvendigt at gå nogle skridt baglæns i relation til læring og indlæring. Det er vigtigt at koble behovet for ny personlig læring for den enkelte lærer og synskonsulent sammen med, hvordan de hver især på deres professionsfelt lærer noget om sig selv og deres egen evne til at indgå i sociale relationer, inden de konkret lærer børnene at indgå i sociale relationer mellem hinanden i klassen og i samspillet med de voksne i klasserummet. Denne selverkendelse er vigtig af hensyn til gevinsten for børn, der af forskellige grunde er i risiko for marginalisering i forhold til fællesskabet. I denne rapport har det bagvedliggende udgangspunkt været, at der i klasserne var en elev, der enten var blind eller svagsynet. Men det kunne i princippet også være andre børn, som er specielt sårbare eller udsatte på grund af funktionsnedsættelser, indlæringsvanskeligheder, social baggrund eller andet.

Proceskonsulentens fokus var at reflektere højt med projektgruppen, lærere og synskonsulenter om de voksnes ansvar for relationens kvalitet i klasseværelset – også når det går galt. Denne refleksion har sat fokus på:

- at de voksne tør undre sig over det skete
- at de tør få sat spejle op foran sig for at få feedback på det, de gør,
- at de lærer først at fokusere på sig selv, inden de kaster vreden eller afmagten ud på børnene eller andre (projektion)
- at de lærer at skærpe opmærksomheden over for den enkelte og gruppen: Hvad sker der i samspillet?
- at de lærer at sige højt, hvad de ser, uden at vurdere/analysere/konkludere på det
- at de lærer at høre og lytte
- at de lærer at sikre sig, at det, de har hørt, også er det, der er sagt: Det vil sige, at de gentager og tjekker med børnene, at det, de har hørt, også er det, der er sagt, uden at korrigere eller partout ville have det sidste ord!

Ovenstående lyder meget banalt og enkelt, og det er det i og for sig også, men det er ikke let at gennemføre i praksis, fordi der i voksen-barn-relationen historisk har været en subjekt-objekt-relation, ikke den subjekt-subjekt-relation, som er en pointe i dette projekt. Pointen er, at der skabes et helt nyt mentalt og emotionelt rum for læring, når man arbejder ud fra en subjekt-subjekt-relation mellem såvel børnene som de voksne som mellem børn og voksne.

For at tydeliggøre, hvad der menes med det, er det vigtigt at præcisere følgende forudsætning – her med skyldig reference til Juul (2002):

De måder, samværet etableres på, danner grundlag for ligeværdighed mellem børnene, mellem de voksne og mellem børn og voksne ved retten til at være den jeg er, men ikke retten til at gøre, hvad jeg vil.

Proceskonsulentens erfaring fra praksisforløb viser, at de voksne ofte blander ligeværdighed og jævnbyrdighed sammen. Jævnbyrdige bliver børnene jo ikke med de voksne og er det heller ikke indbyrdes, men ligeværdighed er en universel nødvendighed, hvis vi skal kunne udvikle den følelsesmæssige intelligens, som er forsømt i forhold til den teknologiske intelligens (Goleman, 1998).

Projektet bygger mest på praksis, kombineret med viden fra forskning i læring og pædagogik. Proceskonsulenten har lagt vægt på, at forløbet handler om, at deltagerne blive bevidste om egen formidlingsmåde og evne til at lytte og samtale, så det giver resultat og bringer samværet videre i retning af, at børnene oplever sig inkluderet i klassens sociale miljø. Dette udviklingsforløb har også vist, at alle de implicerede parter fra forløbets begyndelse var på hvert deres trin i deres selvrefleksion over egen praksis og i deres individuelle berøringsangst kontra åbenhed over for at lære noget nyt om sig selv og om relationen med deres elever eller kolleger. Det har skabt konflikter og modstand undervejs, hvilket proceskonsulenten har set som et sundhedstegn, og som også har været på dagsordenen på kursusdagene og i dialogen på skolerne og over telefonen eller via e-mail med de enkelte deltagere.

Udfordringen er:

Hvordan kan voksne være med til at styrke børnenes individuelle selvfølelse, således at børnene mærker, at det gør godt, og derfor bliver bedre i stand til at være empatiske over for kammerater på en naturlig måde gennem dialog og interaktion?

Påstand:

Det kan de ved at sætte ord på sig selv og deres egen usikkerhed og sårbarhed og derefter forholde sig konstruktivt til deres egen begrænsning. (Jesper Juul, 2002).

Projektet handler derfor om, at de voksne skal lære at lære at turde låne børnene ord (Jesper Juul, 2002). Det gøres ved, at man tør åbne for en personlig refleksion og skabe et psykisk fagligt rum for at kunne modtage, tænke højt, reflektere og give professionel tilbagemelding, uden at det tages personligt.

Det udviklingsforløb, som projektets processer har sigtet på er, at proceskonsulenten understøtter lærere og synskonsulenter i at bearbejde personlige refleksioner over egen praksis. I dette forløb er begrebet supervision blevet introduceret som et værktøj til de voksne til brug for større forståelse af det, der faktisk sker i relationen mellem børn og mellem børn og voksne. (Goleman, 1998; Keding og Larsen, 2005)

Pædagog og forsker Eric Horning fra Lærerhøjskolen i Malmø skriver i Folkeskolen, oktober 1994. "I øvrigt burde al læreruddannelse starte med et personligt udviklende program, hvor eleverne må gøre op med deres fortid. Først da kan de skabe sig en vision af, hvordan de vil være som lærere. Hvis vi ikke går i kødet på vores ballast, rammer den børnene." I fagsprog vil det, Horning omtaler, hedde projektioner, vores ubevidste sider, som vi skyder over på andre, fjendebillederne. Når vi ikke har lært, at der er flere måder at være sammen på, og at det ikke er alle måder at være sammen på, der er lige frugtbare for udvikling af relationer, så sker det, at voksne giver børnene skylden for noget, der hører hjemme hos de voksne selv, enten som noget, den voksne ikke kan lide hos sig selv, og derfor reagerer ubevidst på, når den voksne ser det hos børnene, eller som noget, børnene gør, som den voksne gerne ville kunne mestre selv, hvorfor den voksne ikke kan rumme deres talent. Så gør vi voksne børnene til uvorne unger, gør dem forkerte, i stedet for at betragte os selv og det, vi har fået påført eller tilført. Med *tilført* menes det, som er en god ballast at bygge videre på. Med *påført* menes noget, vi gerne ville have været fri for at få med fx fra barndommen og ind i voksenlivet (fx negativ social arv).

Den personlige nye læring om de voksnes positive og negative indvirkning på børnene i samspillet er en meget vigtig del af projektets problemfelt. Det er nemlig de voksne, der har ansvaret for relationens kvalitet i klasserummet – også, når det går galt!

I dette forløb handler det som tidligere nævnt om at låne børnene ord, så barnet for at udvikle sig selv og sin relation til klassekammeraterne lærer at sætte ord på

sig selv, sine tanker og drømme, frustrationer, behov og ønsker. Det kræver, at de voksne kan tage ordene i deres mund først, dvs. at de må lære at sætte ord på deres egne følelser og mærke efter for derefter at have mod til at bruge sig selv som rollemodel i det fagpersonlige felt i relation til det enkelte barn og gruppen. (Jf. Juul & Jensen, 2002)

Nedenstående vil give nogle bud på, hvordan der i praksis kan arbejdes såvel med de intrapersonelle (relationen til mig selv) og interpersonelle (min relation til andre).

Deltagerne er blevet bedt om at standse op og reflektere over, hvordan det virker, når man sætter ord på sig selv og sine oplevelser. Hvordan modtages det, hvordan høres det, giver det åbenhed, eller bremser det og skaber uro? Bliver det "bare pinligt"?

At kunne rumme alle disse mulige reaktioner kræver, at læreren har et godt kendskab til sig selv og sine blinde pletter og er trænet i at holde rummet åbent uden at snakke det ihjel. Hvordan virker det på eleverne? Hvordan mærkes det? Hvilke tanker sætter det i gang hos den enkelte elev og i gruppen? Eksempelvis kræver temaet *At være uden for fællesskabet* mod, for at man tør sætte ord på det, man oplever.

Begge voksne parter, læreren, som formidler til eleverne, og synskonsulenten, som rådgiver læreren om de særlige undervisningsmidler og deres anvendelse, har brug for at lære at lære (Keiding og Larsen, 2005) at skærpe opmærksomheden på den måde, de er sammen med børnene på.

Projektgruppen besluttede tidligt, at det er hele gruppen i klasseværelset, der skulle være fokus på. Herved ønskede projektet at fjerne sig fra individfiksering og prioritere de fælles sociale elementer i klassens liv. Der er ingen tvivl om, at synshandicappede elever får en følelse af ofte at være ufrivilligt i centrum på grund af deres handicap, de særlige undervisningsmidler og støttelærerordningen. Det er tydeligt både i synskonsulenternes erfaringer og i de erfaringer, som unge og voksne har formidlet (Rees m.fl. (red.), 2002).

I artiklen "Praktisk filosofi med fortællingen som udgangspunkt" (Granum og Holstein, 1992) er artiklens tilblivelse baseret på et konkret undervisningsforløb i to tredjeklasser i året 1991/1992. Artiklen beskriver, at træning i dialog, der har til formål at dele tanker, synspunkter og ideer for at inspirere hinanden og blive klogere på sig selv og samtalepartnerne, udvikler børn, unge og voksne og opøver dem i empatisk adfærd. Empatisk adfærd er efter proceskonsulentens opfattelse noget af det sværeste, vi mennesker kan komme ud for at lære. At være empatisk

indebærer ikke nødvendigvis, at man også har sympati. Det handler om at lytte til den andens oplevelse, være i den andens oplevelse, forstå det, den anden forstår, uden nødvendigvis at forstå den anden – og så, sværest af alt: at blive fortrolig med sine egne følelser. Denne læring giver mulighed for at rumme andre mennesker, som de er, og ikke, som man *ønsker*, de skal være. Det er en lang proces.

Disse ingredienser er bærende faktorer i arbejdet med inkluderende undervisning og udvikling af sociale kompetencer. Anerkendende relationer kan være et samlende begreb (Malini et al 2005). I dette forløb er der blevet fokuseret på den sociale samværsform som en selvstændig disciplin og træning i de fem skoleklasser, der deltog i forløbet. Med tiden vil formen kunne implementeres i de forskellige fag, i takt med lærernes stigende fortrolighed med at åbne op i forhold til konflikter, det følelsesmæssige sprog (emotionel intelligens – EQ), tabuemner og egen selvforståelse samt i skole-hjem-samarbejdet.

Synskonsulentens opgave bliver også at kunne anvende formen, både alene med det synshandicappede barn, så barnet lærer at sætte ord på sig selv og sine tanker og drømme, frustrationer og behov, og i relation til barnets familie og nære miljø.

Proceskonsulenten har ikke arbejdet systematisk efter en bestemt metode, men har valgt at kalde essensen af de anvendte tilgange for en *samværsform* (Holstein, 2000). Projektets metode bygger på processer i og omkring samværsformer og samtale, og progressionen i dette er forsøgt tydeliggjort i Anne Mette Holsteins tanke/handlemodel (Bilag 6).

Ovenstående processer i og omkring samværsformer og samtale er nævnt flere gange over for deltagerne i tilrettelæggelsesfasen, idet det er proceskonsulentens erfaring, at man let kommer til at fokusere på metoden og mister opmærksomheden på processen, hvis der ikke hele tiden er overensstemmelse mellem metode og virkelighed. Der er blevet lukket op for inspiration, refleksion og kreativitet både for de voksne og børnene, så de fik mulighed for at udvikle deres integritet og autenticitet med respekt og indlevelse for deres medmennesker. Det er her, proceskonsulenten bliver den ansvarlige for proces og indhold.

For at uddybe, hvilke tanker, hvilken etik og hvilke værdier der ligger til grund for processerne, vil vi i de efterfølgende afsnit forsøge at komme tættere på læringsforløbet.

Samtalen

- tager udgangspunkt i den enkeltes elevs, lærers og synskonsulentens erfaringsgrundlag
- hjælper eleven, læreren og synskonsulenten til bedre at forstå sig selv og deres omverden
- inddrager, forpligter eleven, læreren og synskonsulenten gensidigt
- bearbejder konflikter, så begge parter føler sig taget alvorligt
- skaber udvikling gennem afvikling af dårlige vaner
- fremmer retten til at være forskellige og retten til at blive taget alvorligt som den, man er
- udvikler tolerance, omsorg, respekt og ligeværdighed i stedet for ligegyldighed og omklamring.

Til dette formål er der på de tre hele kursusdage, der blev afholdt for de voksne, anvendt øvelser med følgende opbygning: først individuel refleksion, herefter med refleksionen som grundlag for en lytte-fortælle-øvelse med indbyggede spilleregler, derefter i plenum med nye spilleregler, så vi deler viden og bliver tydeligere for hinanden.

Derefter er der oplæg om følgende spørgsmål:

- Hvordan kan samtalen ændre karakter, og hvad er gevinsten?
- Hvad vil det sige at gøre selvrefleksion over egen praksis? Herunder behandles selvevaluering via personlig log, der fokuserer på lærerens/synskonsulentens humør, når vedkommende skal ind i klassen, er i klassen og afslutter timen. (Bilag 7)
- At forholde sig konstruktivt til sin egen begrænsning i lærer-lærer- og lærer-elev-forholdet.

Denne arbejdsmetode er baseret på et langt erfaringsforløb og eksempler fra det føromtalte fem måneder lange forløb i en sjetteklasse på en dansk folkeskole i 1995 samt senere kortere forløb på andre skoler, der har taget afsæt i skolernes virkelighed.

Erfaring og anvendelighed

Demonstration af en time: Hvordan kan den ud fra projektets idéoplæg tænkes at se ud ude i klasserne? Et centralt element kaldes "mandagstimen"; den foregår med deltagerne placeret i en cirkel. Hvis læreren lægger ud med at spørge børnene, hvad de har lavet i weekenden, vil det tage hele dagen, og det vil blive svært at stoppe. Læreren vil let komme til at give børnene oplevelsen af, at der bliver gjort forskel, og at nogle bliver hørt frem for andre. Proceskonsulentens erfaring er, at træningen i at sætte ord på sig selv er en lang, lang proces, og at det er

meget individuelt, hvad vi hver især har fået med i bagagen, den familiemæssige rygsæk. Derfor skal de spilleregler, der er gennemgået på kursusdagen, overholdes. Her er det vigtigt, at synskonsulenten giver feedback til læreren efter timen, når vedkommende er med i klassen. Samtaleformen kan udvikles på mange måder, når blot de etiske spilleregler overholdes (Granum, Ulla og Anne Mette Holstein (1992). Samtaleformen og dens præmisser skal passe til lærerens/synskonsulentens egen autenticitet, formåen og temperament.

Den vanskelige side i denne dialogform er, at man som lærer skal være aktivt lyttende, følge det spor, eleven starter, ikke vurdere, konkludere, afbryde, bortforklare, analysere, ignorere, trøste eller begynde at overtage forløbet. I stedet skal læreren inspirere barnet til at gå videre, være til stede og samtidig afgrænse og adskille. Det er svært, fordi det ikke er den praksis, vi normalt anvender i folkeskolen.

I dette pilotprojekt præciseres det, at synskonsulenten må skærpe opmærksomheden på at styrke den synshandicappede elevs evne til at indgå i relationer, ved at læreren sætter ord på kammeraternes ansigtsudtryk og bevægelser (kropsprog), når der arbejdes med social inklusion. Det er et vilkår, klassen må arbejde med som en del af social inklusion og rummelighed. Når den synshandicappede elev får sat ord på, hvordan kammeraten ser ud og bevæger kroppen, når der tales, får den synshandicappede elev mulighed for at skabe kontakt til egne følelser og kan derved nuancere sproget omkring sig selv. Det åbner nye veje for elevernes indbyrdes kontakt. Det er vigtigt, at synskonsulenten arbejder videre uden for klassen og også videreformidler til forældre og andre lærere/faggrupper omkring den synshandicappede elev for at styrke elevens relations- og kommunikationskompetence.

Læreren kan spørge: Hvad har gjort indtryk på dig i weekenden? Her må der allerførst bruges tid på at brede ordet "indtryk" ud. Hvad vil det sige at gøre indtryk på én? Fx kan en oplevelse gøre én glad, bange, utryk, eftertænksom, forvirret, ensom, undrende osv. Den enkelte lærer/synskonsulent må tilpasse sin sprogbrug afhængigt af klassetrinnet. Dette hører til lærerens/synskonsulentens faglige, pædagogiske, didaktiske og professionelle del. Synskonsulenten mødes ofte uden for projektførelsen med den blinde eller svagsynede elev alene, og her har konsulent via kurset sammen med lærerne mulighed for også under fire øjne at låne barnet ord, så dets selvforståelse og omverdensforståelse holdes ved lige uden for klasseværelset med synskonsulent som rollemodel. At det blinde/svagsynede barn gennem samtale og ved at lytte til sine kammerater oplever et fælles følelseslandskab og fælles tanker, kan være en gave for synskonsulentens tilgang til barnets følelsesmæssige verden og en hjælp til at sikre barnet et mere værdigt liv.

I de efterfølgende konferencetimer formidlede proceskonsulentene sine iagttagelser fra timen den lærer, der havde haft klassen under "mandagstimen", og til gruppen (lærerteamet m.fl.). Proceskonsulentene stillede støttende, uddybende og måske konfronterende spørgsmål til såvel indhold som proces og diskuterede faldgruber, muligheder og læringsprocesser, og der blev om muligt givet supervision.

Hvad sker der i processen mellem børnene?

- Eleverne søger i starten sammen med klassekammerater, hvis valg af udsagn og synspunkter, de kender, så de ikke skiller sig for meget ud.
- De færreste tør vise deres nøgenhed og sårbarhed den første gang.
- Andre kan ikke lade være.
- Nogle åbner sig langsomt, når de opdager, der er plads, og de føler tillid.
- De lytter aktivt, og i løbet af samtalen kommer der flere personlige tanker og synspunkter på bordet.
- De lader sig inspirere af hinanden til at turde tænke højt om noget, det kan være svært for dem at sætte ord på.
- De begynder at medbringe billeder, digte og fortællinger, som får følelserne frem.
- Eleverne oplever, at de bliver bedre i stand til at koncentrere sig om den faglige indlæring, når de får tid og ro til at lære at tømme deres hoved for tanker, frustrationer og oplevelser.

Det er ikke meningen, at læreren skal trøste eller kommentere det, der kommer ud af elevernes mund; de skal have lov til at sige det, de vil. Det, den voksne skal sikre, er, at de taler om sig selv og fra sig selv. Derudover skal den voksne naturligvis være nærværende og opsamlende.

En stor del af processen kan sammenfattes med dette citat fra Alice i Eventyrland: "Hvordan kan jeg vide, hvad jeg mener, før jeg hører hvad jeg siger?"

Mellem kursusdagene har proceskonsulentene været ude på hver enkelt skole i projektet (se oversigt over besøgsrunderne ovenfor). Enten har proceskonsulentene været en "flue på væggen", eller hun er sprunget ind og har demonstreret en time og har i begge tilfælde haft konferencetime med lærere, synskonsulent, evt. psykolog og skoleleder; herom senere. Proceskonsulentens engagement og intervention har været bestemt af lærernes tillid og beslutning.

4.2 Mødelog

Det var hensigten, at lærere og konsulenter løbende skulle føre en personlig mødelog, som skulle ajourføres og sendes rundt på e-mail til de enkelte deltagere. I praksis vist det sig ikke gennemførligt. Konklusionen blev derfor, at fokus er og bliver på det, der sker, når vi er sammen, i klassen, til konferencetime og på kursus-dage, og på den efterfølgende individuelle refleksion, der danner basis for samtale og udveksling af nye ideer, iagttagelser og tiltag.

Dog kan her gives et eksempel på en udført logbog fra en synskonsulent, der var observatør til proceskonsulentens første besøg i en af klasserne.. Det kan tjene som eksempel på en log, som bagefter kan være anvendelig både for den, der skrev den, og for andre, som vil forstå forløbet.

*Synskonsulentens logbog fra proceskonsulentens besøg i klassen
(27. oktober 2004)*

"Klassen har 4 timer. De første to gennemføres efter skemaet med kristendom og dansk og klasselæreren i klassen. Nyt er dog, at jeg og proceskonsulenten er til stede som fluer på væggen. Eleverne sidder i grupper med 4-5 i hver. De sidste to timer er på skemaet egentlig sløjdtimer, som imidlertid konverteres til brug for et set-up af proceskonsulenten. Dette foregår i en rundkreds, hvor eleverne sidder på deres stole og alle kan se hinanden.

Jeg er spændt på dagen: Dels fordi jeg et eller andet sted føler mig som ansvarlig for at det "er kommet så vidt" og dels fordi jeg konkret er spændt på, hvad dagen kan bringe. Jeg ser det ikke som en nem opgave, at arbejde med klassen på denne måde. Så, der er lidt sommerfugle i maven, da jeg drejer ind på P-pladsen ved skolen.

Klassen giver ved timens begyndelse en kort pejling på deres humør ved hjælp af humørbarometret (1-10). En dreng har 0, fordi han ikke skal have sløjdtimer! Mit eget takserer jeg til 6-7 stykker. Klasselæreren fortæller klassen hvad der skal foregå i løbet af dagen. Forældre og elever er orienterede med skrivelser til hjemmet og forudgående snak i klassen (selv om ikke alle har hørt det, konstaterer jeg). Lærerne melder om opbakning fra forældre-kredsen.

Efterfølgende fortæller klasselæreren specielt om den kommende time med kristendom: Historien fra det gamle testamente om Abraham der skal ofre sin søn Isak læses op, og eleverne reflekterer over historien hver for sig i 10 min. og derefter i fællesskab. Det er til tider vanskeligt for klassens lærer, at få den fulde opmærksomhed fra alle elever, og hun bryder ofte af med bemærkninger om, hvordan hun gerne vil have det skal foregå og med reference til hvordan det tidligere er aftalt i klassen, at man gebærder sig (rækker hånden op hvis man har noget at sige, lytter til hinanden etc.). På trods af en vis uro udvikler der sig en meget spændende snak i klassen om emnet og mange afledte tanker heraf. Nogle af de elever, som jeg ikke forestillede mig ville deltage med seriøse indlæg, har ganske tankevækkende indlæg.

Mit humør stiger da jeg oplever hvor gode mange af eleverne er til at tænke over historien, men påvirkes også den anden vej ved at se, hvordan nogle elever slet ikke er med i det der sker – de nærmest melder sig ud ved at lege med viskelæder, små kommunikationer med hinanden indbyrdes etc.

Der er lidt tumult, da klassen skal slutte kristendom af og gå over til dansk. Uroen skyldes iflg. nogle af drengene, at de trænger til en pause og frisk luft. Det får de så efter endnu 5 min. på "pinebænken".

Under dette forløb er jeg optaget af at hjælpe x med at få hans PC til at virke. Nogen fra klassen har lagt Kazaa (et musikfildelingsprogram) ind og det sløver PC'en så meget, at x knapt kan bruge den, lige som den (igen!) ikke kan skrive ud på printeren. Så x når faktisk ikke at få sin tekst til timen ud og i hånden.

Mit humør får et lille knæk, fordi vi har arbejdet så meget med, at hans hjælpemidler bare skal fungere, og nu gør det det ikke igen! Jeg må tale med skolelederen om det. Lærerne har alt for meget at se til i det daglige til, at de kan bruge tid på at tjekke udstyr i tide og utide. Det skal bare køre – og de andre elever skal ikke pille ved PC'eren. Det betyder så, at klassens øvrige 4 maskiner skal bringes i orden, så de ikke fristes til at kaste sig over x's.

Proceskonsulentens set-up starter efter pausen (½ time) med at spørge efter navne på elever. Det skal ske frivilligt og når man er klar til det. Man kan blot sige sit navn, men opfordres til at sige noget om hvad man

godt kan lide og evt. hvad man ikke bryder sig om.

Det tager nogen tid (1 time), hvor nogen frejdigt siger en del om sig selv mens andre siger mindre. To siger kun deres navn og den ene begrunder det med, at han ikke føler sig tryk i klassen. Det skaber en ny vinkel i samtalen, hvor proceskonsulentten spørger de andre elever, hvad den udmelding gør ved dem. Det fører mange refleksioner og også en vis overraskelse med sig hos mange af de andre elever, fordi det er uventet, at netop den elev ikke skulle føle sig tryk i klassen. Det bliver en intens og længere snak i klasse-fællesskabet. Proceskonsulentten melder også nogle personlige observationer ud: At klassen har et grundvilkår med x's tilstedeværelse, at nogle elever (dem jeg tidl. har refereret til som meget uopmærksomme) ikke følger med og at det generer konsulentten.

Samtalen i klassen gør mig glad fordi jeg oplever nogle elever, der kan reflektere over sociale forhold på et relativt højt plan. Samtidig undrer jeg mig også, at netop de samme elever har så svært ved at praktisere deres indsigt i det daglige. Men at de er på vej, er jeg ikke i tvivl om! Lærerne arbejder intenst og målrettet med det, og det gør mig også meget glad.

Det er forbavsende lidt der i dag er blevet talt om x, som jo er den egentlige årsag til, at dette projekt er sat i gang. Imidlertid er det også i dag skåret ud i pap, at x's mulighed for et inkluderende skoleforløb er helt afhængig af, at den sociale basis i klassen bringes til at kunne rumme fællesskabet på en konstruktiv måde. Og så – selvfølgelig! – at hans særlige undervisningsmidler virker og at der tages de nødvendige hensyn i undervisningstilrette-læggelsen.

Efter timerne i klassen holder vi konference i to timer. Desværre er støtte-læreren sygemeldt. Klassen har i ugen forinden vort besøg, kørt et intensivt forløb omkring sociale dimensioner og fællesskab ud fra oplæg fra fælles-mødet og fra erfaringer fra tidligere forløb af den slags. Ved en af øvelserne viste det sig, at ganske mange af eleverne ikke kunne finde ret mange gode ting, at sige som sig selv, men hurtigt fandt mange dårlige sider hos sig selv. Jeg synes det er lidt skræmmende, at børn der ser ud til at have gode vilkår og forudsætninger, har så lavt selvværd. Det får mig til at tænke på, at der er god grund til arbejde med de sociale dimensioner, men også at der kan ske selvværdsløft gennem det fælles tredje: fagligt stof.

Vi drøfter dagens forløb, udveksler iagttagelser, pejler os ind på det videre forløb. Vi drøfter også klassens indretning, som proceskonsulenten ikke finder hensigtsmæssig, men foreslår en hestesko, så alle kan have kontakt med hinanden. Vi taler også om det rod, som klassen skaber rent fysisk: papirer, tøj, ting og sager alle vegne. Det er med til at signalere noget om klassen og lærerne vil sætte fokus på dette i den kommende tid, så det ydre også signalerer ændringer. Vi taler også om den åbenhed vi (konsulenterne) med stor glæde møder hos lærerne og klassen.

Vi aftaler at få etableret en konference og udveksle erfaringer og materialer. Proceskonsulenten tilbyder at komme på opfølgende besøg inden jul, men lærerne mener de har nok at arbejde med og at den kommende periode ikke er velegnet på grund af klassens teaterprojekt. Så, vi ses alle til fællesmødet i januar 05.

Jeg drøfter evalueringsmetoder med gruppen. Jeg har drøftet det med projektgruppen tidligere og vi er ikke helt enige om hvordan det skal gøres, men i dag taler vi om nogle modeller, der måske kunne anvendes, fokus-gruppeinterviews med elever slut på året. Spørgeskemaet med gode og dårlige sider gentages til sommer og sammenlignes med den der netop er lavet. Materiale for den kommende konference og evt. logbøger udkrystalliseres.

Sommerfuglene er væk, da jeg kører ud fra P-pladsen og de er erstattet af en boblende fornemmelse af at have overværet en proces, som var godt i gang og i dag fik et skub fremad, og som kan føre noget godt med sig. Selv har jeg lært en del i dag: Bl.a. hvordan man ikke behøver at sælge sig selv hele tiden, men "blot" (men betydningsfuldt) kan anerkende at have hørt og set. At børn kan gemme nogle utrolige grunde til, at de gør som de gør, og at man skal kikke godt efter."

Denne log indeholder reflekterende betragtninger over både egen og andres deltagelse i det gennemførte besøg på skolen. Denne form for dokumentation af egen medvirken eller praksis kan være en nyttig metode at anvende i perioder i sit professionelle virke. Skriftliggørelsen tvinger refleksioner frem til bearbejdning, som igen kan danne grundlag for ændrede praksisformer og et bevidst arbejde med egne ressourcer, kommunikation og adfærd.

Dette mål blev ikke nået i dette projekt, da lærerne tilsyneladende ikke havde ressourcerne til at føre log eller ikke fandt loggen anvendelig. Men både lærerne

og synskonsulenterne fik gennem observation og bearbejdning af proceskonsulentens intervention i klasserne sat ord på forløb, episoder og hændelser, som dette gav anledning til.

4.3 Kursuselementet

Som tidligere beskrevet var der tre hele kursusdage, alle afholdt på Synsrådgivningen, Fyns Amt i Odense (Bilag 4). Kursusdagene havde til formål at videregive teori i forhold til pilotprojektets indhold og proces, at videregive erfaringer og fællesrefleksion, at formidle konkrete opgaver og at formidle gensidig inspiration fra oplevelser på de enkelte skoler.

4.4. Aktiviteter i klassen

Begrebet "mandagstimen", som blev gennemgået på første kursusdag i september 2004, har været et væsentligt omdrejningspunkt for proceskonsulentens demonstration af praksis i klasserne. Proceskonsulenten har gennemført praksis i samtlige klasser med forskelligt afsæt, alt efter hvor i processen elever, lærere og synskonsulent har befundet sig på det givne tidspunkt. Til støtte for denne proces har hver lærer og synskonsulent fået udleveret "Samtalen, skolens oversete dimension" (2000) som dvd eller video. Proceskonsulenten udarbejdede et inspirationsark (Bilag 5) og sendte det til de medvirkende lærere som inspiration til deres arbejde med refleksiv undervisning og sociale kompetencer efter anden kursusdag den 11. januar 2005. Det rummede inspiration til øvelse i at opbygge og videreudvikle det forpligtende fællesskab i klassen, når man selv er parat og skønner, at klassen kan være med.

Med alle de aktiviteter, der foregår, er en ganske almindelig dansk folkeskoleklasse med 20-25 elever en forvirrende og kaotisk verden, hvis ikke den synshandicappede elev får muligheder for at holde sig orienteret. Her er samtalen på alle niveauer et af de væsentligste rum for formidling. Monologer og dialoger, både formelle og uformelle, tydeliggør den sociale og den faglige interaktion i klassen og åbner et fællesskab og en medviden for den synshandicappede elev.

Lærere og synskonsulenter har udviklet deres form, så den passer til deres væsen, temperament og fagpersonlighed. Det vil fremgå af den sammenfatning af evalueringer, som dokumenteres senere i rapporten. Endvidere har lærerne selv fået ideer og inspiration til emner, der kunne bruges i dette forløb

4.5 Proceskonsulentens besøg i klasserne

Ved at kaste et blik på eksemplet på logbogen i afsnit 4.2 får man et klart indtryk af, hvordan en time kan forløbe, når proceskonsulenten er på besøg. Logbogen giver et tydeligt billede af indhold, proces, reaktion, følelser, tolkninger og tanker fra én af deltagerne (en synskonsulent). Mødeloggen blev brugt i starten af forløbet. Som beskrevet tidligere blev mødeloggen ikke prioriteret i den faglige praksis igennem forløbet, måske fordi det var svært at fastholde uden for det tidsrum, hvor proceskonsulenten var aktivt med på skolerne.

Proceskonsulentens besøg har været meget forskelligt tilrettelagt fra de enkelte skolers side med hensyn til information til andre kolleger på skolerne samt information til ledelse og PPR, på trods af, at der forelå et fælles oplæg fra starten. I efterfølgende konferencetimer/vejledning og evaluering af timerne har fremmødet været meget svingende, hvad angår tilstedeværelse fra ledelse/PPR og evt. støttefunktioner. De involverede lærere og synskonsulenter har været meget til stede og aktivt lyttende og deltagende i konferencetimerne.

På tre af de fem skoler havde proceskonsulenten en klar opfattelse af, at ledelsen enten var grundigt informeret eller fysisk til stede sammen med PPR-psykolog i konferencetimerne. På to af skolerne var fornemmelsen klart, at dette var en "privat" klasseopgave, om end forældrene i klassen ligesom på alle deltagende skoler var informeret fra starten. Projektforløbet og aktiviteten var ikke noget, skolens ledelse eller PPR viste interesse for. Det blev tilsyneladende betragtet som et isoleret projekt, fordi der var en synshandicappet elev i klassen. Det er dog senere blevet oplyst, at de involverede lærere/synskonsulenter på de to andre skoler selv har været i kontakt med ledelsen og har beskrevet forløbet. Men efter proceskonsulentens vurdering var der for lidt engagement fra de to skoler.

Den manglende interesse fra ledelsens side afspejlede sig også klart i tilrettelæggelsen og i modtagelsen af synskonsulent og proceskonsulent ved første besøg på de to skoler. Det kan skyldes manglende erfaringer med projektsamarbejde hos de involverede lærere kombineret med manglende ledelsesmæssig opbakning og professionalisme i forhold til skolens eksterne samarbejde.

I og med, at der var tale om engagerede lærere og synskonsulenter, lykkedes det dem at få forholdene forbedret væsentligt til næste samling et halvt år efter. Proceskonsulenten havde på første kursusdag gjort klart, at det var vigtigt for hende at dumpe ind i den virkelighed, der nu viste sig den dag, hun kom på skolen. Det skulle ikke være iscenesættelse og pseudoskoledag. Det var hendes opgave at fornemme og pejle sig ind på, hvor lærerne var lige nu i forhold til klassen. Dertil blev der blandt andet korresponderet på mail, både mellem læreren

i et fælles konferencerum på nettet og indbyrdes mellem de involverede lærere og synskonsulenter på de enkelte skoler og proceskonsulenten. Temaer for proceskonsulentens kommunikation med lærer og synskonsulenter har fx været: Hvor er I lige nu? Hvad har I iagttaget mellem børnene, og hvad har I brug for, når proceskonsulenten kommer på besøg? Det kunne også ske, at proceskonsulenten skrev en mail, der udelukkende var en opfordring til at skrive stille spørgsmål eller underrette inden andet besøg. Denne form blev afprøvet for at give plads til større frihed i kommunikationen.

4.6 Proceskonsulentens efterbearbejdning på skolen

Som tidligere nævnt fandt andet skolebesøg sted ca. et halvt år efter første besøg. Dog var der to skoler, hvor proceskonsulenten skønnede, at et ekstra besøg var nødvendigt kort efter det andet besøg for at fastholde tråden i projektet. Behovet for dette ekstra besøg viser blot, at der er forskel på personer og processer. Nogle steder skal udviklingen have et ekstra skub, afhængigt af klassens kemi og lærernes situation.

Efter hvert klassebesøg af proceskonsulenten, enten som flue på væggen eller aktivt samtalende med børnene bl.a. ud fra "mandagstimen" eller navnerunde med efterfølgende refleksioner over processen for denne aktivitet, blev der afholdt konferencetimer. Her gav proceskonsulenten feedback og spurgte til lærere og synskonsulent og deres time, deres hensigt og aktiviteten holdt op mod det, der var arbejdet med på den fælles kursusdag. Eller lærere og synskonsulent reflekterede højt over for proceskonsulenten over det, de havde observeret, hørt og set under demonstration af praksis: samtalen, den inkluderende, ligeværdige samtale med refleksion, som proceskonsulenten havde praktiseret i klasserummet. Endvidere gav proceskonsulenten lærere og synskonsulent rådgivning og vejledning (indirekte supervision). Dette var inspirationsforslag til lærere og synskonsulenter til at komme videre i de spor, der var lagt ud.

Proceskonsulenten kvitterede efter hvert besøg på skolerne med en mail, hvis indhold blev lagt ud på konferencen, hvor alle implicerede parter kunne følge med i processen på de forskellige skoler. Ligeledes var der altid mulighed for at skrive mail til proceskonsulenten mellem besøgene, hvis der opstod behov for feedback, rådgivning eller besvarelse af nye spørgsmål, både til proces (hvordan) og indhold (hvad).

4.7 Opsamling og bearbejdning af erfaringerne på kursus

Før kursusstarten – dvs. i juni 2004 – blev der til alle projektdeltagere (lærere, synskonsulenter, skoleleder og PPR) sendt en fælles projektmappe med følgende indhold: navne- og adresselister på kursus- og projektdeltagere, tidsplan, præsentation af proceskonsulent, artikel om praktisk filosofi i to tredjeklasser, projektbeskrivelse, program for første kursusdag, litteraturforslag og præsentation af Videncenter for Synshandicap.

På kursusdagene og løbende mellem kurserne er der udsendt diverse materialer til deltagerne:

- Kopier af transparenter fra kursusdagene
- DVD/video-materiale
- Fælles "grundbog": "Pædagogisk relationskompetence. Fra lydighed til ansvarlighed" af Jesper Juul og Helle Jensen. Apostrof (2002)

De tre kursusgange har fulgt Holsteins tanke/handleproces (Bilag 6). Denne model er ikke på forhånd præsenteret for kursusdeltagerne, idet forløbet skulle have mulighed for at udvikle sig anderledes end efter en forudbestemt model.

Til hver kursusgang er der udsendt et vejledende oplæg for dagen udarbejdet i fællesskab mellem Videncenter for Synshandicap og Anne Mette Holstein. Deltagerne har kunnet kommentere og ændre på eller komme med tilføjelser til programmet.

Deltagerne har haft forskellige forventninger til forløbet. De har haft tanker, ideer og deres egen viden om, hvordan man kunne etablere nye indsigter, så der udvikles bedre sociale kompetencer og inklusion af elever også med særlige behov. På første kursusdag gik deltagerne i gang med energi og en vis portion sund skepsis, hver på deres måde. Når der reflekteres, samtales og underviseres mere i processen end i en konkret målbar strategi med indhold, opstår der let uro og frustration. Proceskonsulenten oplevede sommetider lærerne som meget resultatorienterede: "Vi vil have noget med hjem, som vi kan anvende i klassen i morgen!"

I forhold til proceskonsulentens undervisning, observation og intervention opstår der naturligt spørgsmål som for eksempel "Hvor vil hun hen?" "Er det vigtigt?" "Hvad er grunden til, at vi skal i spil med os selv?" Jo mere proceskonsulenten lytter og giver rum til forskellighed, udsagn og spørgsmål uden at vurdere, analysere og konkludere og forholder sig åbent, lyttende og iagttagende for at kunne tilføje energi og dynamik i gruppen, jo mere begynder det at gå op for deltagerne, at den læring, de er i gang med, ikke er uden for dem selv, men indefra og ud. De

er hver især i gang med at mærke, hvad der skal til, eller hvad der udgør barrierer for at fremme gode sociale kompetencer og inklusion. Første kursusdag ender med meget blandede følelser og stemninger. Gruppen er blevet forstyrret, og tiden mellem første og anden kursusdag, hvor proceskonsulenten skal rundt på skolerne, vil afspejle, om der er sat gang i en proces, der delvis lander og giver mening og perspektiv for det videre forløb.

Der skete en åbning, der betød, at anden kursusdag blev meget dynamisk, og deltagerne gik godt i spil med hinanden. De var indstillede på at lave øvelser, der gav større åbenhed og selvindsigt. De delte den nye viden og erkendelse. De fortalte om, hvad de har forsøgt i klasserne, hvordan de har gjort det, og hvordan det er gået.

Nogle af deltagerne oplevede at få et "kick" allerede i slutningen af første kursusdag, andre fik det på eller efter anden kursusdag. De tog hjem til deres skoler for at praktisere fra sig selv og ud i klassen. De opdagede, hvordan de på en ny og indsigtfuld måde kan bruge tolærerordningen mere dynamisk og inddrage synskonsulenten på en mere relationsmæssig måde. Det kan også være, virkningen udsprang af synskonsulenten og bevægede sig ud i klassen til lærerne. Det afhænger af indsigt, mod og vilje til at forsøge nye veje med sig selv i spil i det fagpersonlige felt sammen med sine kolleger, hvor der bl.a. handler om at turde give slip på gamle regler og kontrol, spille bedre ind med fagpersonlige synspunkter, afgrænse sig og sige højt, hvad man ser og tænker i det fagpersonlige felt uden at krænke modparten. Med et citat, der ofte tilskrives Søren Kierkegaard¹, kan man sige, at et motto for kursusforløbet har været følgende: "At vove er at tabe fodfæste for en stund – ikke at vove er at miste sig selv."

Social kompetence i skoleklasser og hos de enkelte elever tager udgangspunkt i de voksnes fagpersonlige opkvalificering og ny læring. En læring, som lyder enkel, men som i praksis er enormt krævende. Som K.E. Løgstrup (1991) siger: "Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, man får til at visne, eller som man vækker, en lede man uddyber eller hæver. Men det kan også være forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej." Her taler K.E. Løgstrup om *relationen*, uanset om der er tale om børn eller voksne; her tales om ligeværdighed og ikke om jævnbyrdighed. Jævnbyrdighed forstyrres af aldersforskel eller uddannelsesmæssig eller social forskel. Men i ligeværdighed handler det om dannelse og etik på tværs af jævnbyrdighed. Det drejer sig om retten til at være mig, retten til at gøre

¹ Citatet i denne form er ikke af Søren Kierkegaard. Ifølge Billeskov Jansen bygger det formentlig på en passage fra "Sygdommen til Døden" (kilde: Søren Kierkegaard Forskningscenteret, www.sk.ku.dk)

modstand, når jeg bliver krænket, uanset køn, alder, hudfarve social status og uddannelsesmæssig baggrund. Om retten til at tage sin egen oplevelse alvorligt. Den kan ingen ændre på. Med andre ord: universelle menneskerettigheder (Holstein, 2004).

Ved afslutningen på anden kursusgang blev det aftalt, at alle evalueringer fra både lærere og synskonsulenter skulle foreligge mindst 14 dage før tredje og sidste kursusgang, så de kunne sendes rundt på mail og være læst af alle kursusedtagere og af proceskonsulenten ved ankomsten til sidste kursusgang. Formålet var at sikre, at vi havde en fælles forståelse og derfra kunne rette fokus mod det forløb, vi havde gennemlevet sammen (Jf. program for tredje kursusgang (Bilag 4).

I et projektforbøb ser virkeligheden ofte anderledes ud end antaget. Det udsendte vejledende program for tredje kursusdag var baseret på evaluering. Aftalen om at sende evalueringerne til proceskonsulenten 14 dage før tredje kursusgang blev ikke overholdt. Det bevirkede, at programmet automatisk ændrede karakter; bl.a. indskød proceskonsulenten som tidligere nævnt en helt ny film, som var vist til Biennalen i Barcelona 2004 ("Children full of life", 50 min.). Det er en film fra en japansk grundskole, hvor en lærer arbejder meget bevidst med at udvikle børnenes personlighed, ansvarlighed og følelsesmæssige intelligens. Det var en stærk oplevelse for alle deltagere, og det udmøntede sig i meget forskellige reaktioner i forhold til dansk skolehverdag, pædagogisk praksis m.m.

Tredje kursusdag endte på flere niveauer. Nogle deltagere var oplivede og oplevede en god afrunding med et åbent perspektiv til videre arbejde; andre oplevede, at der gik en prås op for dem. De ville gerne have mere, og nogle blev frustrerede over, at de først nu havde opdaget, at de kunne samarbejde på tværs med kollegerne på de øvrige deltagende skoler. En enkelt blev vred over, at dagens oprindelige program ikke var blevet fulgt tættere. Som konklusion på de tre kursusdage kan det konstateres, at deltagerne langtfra bevægede sig ensartet igennem forløbet. Desuden var det tydeligt, at oplevelsen af, om man var en aktiv eller en passiv kursus- og projektdeltager, varierede betydeligt. Det kan skyldes uklarheder i projekt- og kursusoplægget, udvikling i deltagerens motivation, personlige engagement og forventninger til det konkrete udkomme af projekt- og kursusforløb. Dette uddybes nedenfor.

5. Deltagerevaluering

Der gives her en kort sammenfatning af det samlede indtryk af, hvordan lærerne fra de fem deltagende skoler oplevede forløbet. Hovedvægten ligger på projektets tidsmæssige og økonomiske vilkår og de muligheder, det gav for at kombinere proces og indhold.

5.1 Sammendrag af lærernes evalueringer

Forløbet med de to skolebesøg efterår og forår var til gavn for processen. De konkrete demonstrationer fra proceskonsulentens samtaler med børnene på de enkelte skoler om, hvordan man samtaler med børn om følelser, lader dem være i følelsen, så de føler sig hørt, taget alvorligt og ikke krænker dem eller irettesætter dem, var en øjenåbner for lærerne. Proceskonsulentens praksis har givet stof til eftertanke og sat indholdet fra kursusdagene i relief. Det, at lærere og synskonsulenter har haft mulighed for at se eleverne på afstand og høre noget andet komme ud af elevernes egen mund end det, de troede om det enkelte barn, har generelt på de enkelte skoler givet en stor eftertanke over, hvordan man er sammen med sine elever.

Metoden og formen bevirkede, at de enkelte lærere oplevede, at de er blevet bedre til at være til stede i klassen og at indbygge en anden form for dialog, når de har nye temaer på skemaet. Det har inspireret lærerne til at søge i nye retninger omkring temaer og afprøve dem i praksis; temaer, der arbejder mere med hele barnet. Lærerne oplever, at der er blevet større tolerance i klasserne, og at de synshandicappede elever har profiteret af, at der er kommet ord på kammeraternes følelser, så de derigennem har turdet mærke sig selv og hen ad vejen har fået mod til selv at sætte ord på deres egne følelser, tanker og oplevelser.

Hovedparten af de deltagende lærere har givet udtryk for, at de har følt sig meget inspirerede og fagligt motiverede af proceslederskab i årets løb. De har fået ny viden og en ny tilgang til samarbejdet både mellem fx klasselærer, matematiklærer støttelærer. Endvidere blev der større åbenhed og gensidig omsorg i lærergruppen. Den fagpersonlige udvikling har de kunnet mærke positivt både kollegialt og over for børnene. De har også fået sendt det videre rundt i klassen børnene imellem. I begyndelsen af pilotprojektet var nogle af lærerne frustrerede og forvirrede, ikke kun over projektet, men generelt i forhold til hverdagen i klassen og eget fagpersonlige ansvar og udvikling.

Endvidere giver lærernes evalueringer udtryk for, at de, hvis pilotprojektet havde varet længere, gerne ville have haft mere indhold omkring filosofi med børn og

grydeklare emner, der kunne bruges. De har løbende fået udleveret litteraturliste og opgaver, men ville gerne have set "det personlige møde" mellem proceskonsulent og elever udspille sig over længere tid og med flere forskellige aktiviteter, mens lærere og synskonsulenter var "fluer på væggen". Det nævnes i lærernes evalueringer, at lærere og synskonsulenter har nærmet sig hinanden på en ny og god fagpersonlig måde. Samtalen handler ikke længere kun om særlige undervisningsmidler, men nu også om klassens og den synshandicappede elevs sociale kompetencer og inkludering.

En enkelt lærer og støttelærer, som stødte til meget sent i processen, har ikke kunnet se noget formål med proceskonsulentens arbejde, hverken på kurset eller i klassen.

Nogle lærere kan mærke, at de har haft en personlig og udviklende proces med proceskonsulenten, og at det, at den refleksive undervisning blev skemalagt, har været positivt, fordi de herigennem blev "tvunget" til at stoppe op og reflektere over egen praksis. Det bærende i forløbet har fra deres side været samarbejdet med proces-konsulenten og arbejdet i klassen, ikke så meget kursusdagene. De har fået redskaber og teknikker, som ud over at være nyttige i deres ændrede lærerrolle også kan bruges som kollegavejledning i det kollegiale samarbejde på skolen. Det nævnes også fra nogle lærere, at de har lært, hvor vigtigt det er at turde arbejde med børnenes følelser. Én skole har oplyst, at der er blevet mere arbejdsro gennem arbejdet med de sociale relationer, reflektiv og inkluderende undervisning.

5.2 Sammendrag af synskonsulenternes evalueringer

En gennemlæsning af synskonsulenternes og lærernes individuelle evalueringer viser, at der er rigtig mange sammenfaldende positive oplevelser, herunder proceskonsulentens kompetente, faglige formidling og inspirerende tilgang til forløbet og børnene samt omsorg for den enkelte. Der har på én af skolerne været megen lærerudskiftning under forløbet. Det har medført manglende kontinuitet i processen, især i tidsrummene mellem skolebesøgene.

Det fremgår tydeligt af synskonsulenternes evaluering, at den refleksive undervisning en vigtig mulighed for at sikre, at de sociale kompetencer bliver langtidsholdbare. Tiden er en vigtig faktor, forstået på den måde, at der skal være arbejdstid afsat til deltagelse, og at der ikke må være for lang tid imellem projektaktiviteterne.

Det nævnes bl.a. også, at social og faglig læring går hånd i hånd. Det vil sige, at et dårligt socialt miljø i klassen gør faglig læring vanskelig. Synskonsulenterne har

oplevet lærerne som meget involverede og engagerede i forløbet, og det er et gennemgående træk, at synskonsulenterne oplever, at de har fået en mere åben og konkret kontakt med lærerne, der smitter positivt af på samspillet i klassen og ikke kun i forhold til den synshandicappede elev. De udnytter hinandens ressourcer bedre. De oplever også, at selvrefleksion over egen praksis har gjort, at relationerne mellem børn, lærere og synskonsulenter har udviklet sig positivt i gensidig respekt under forløbet. Det fremføres også, at denne form for læring om sociale kompetencer og refleksiv, inkluderende undervisning, der går igennem én selv, før man lærer fra sig, er en vigtig forudsætning for de resultater, der opnås i klassen. Læringen giver troværdighed og forpligter gensidigt. Én konsulent mener også, at den form for læring, som proceskonsulenten har præsenteret, kan anvendes på småbørnsområdet, i daginstitutionerne og børnehaveklasser; ikke kun isoleret, hvor der er synshandicappede børn, men generelt og med stor fordel også sammen med børn med andre særlige behov. En enkelt påpeger også et stort behov for at videreudvikle evnen til at rumme forskellige børn.

Én nævner, at billedet vendte, da praksis kom på banen gennem via proceskonsulentens praktiske demonstrationer i klassen. Vigtigheden af at opsætte spilleregler og struktur for samtalen var en øjenåbner i forhold til, hvordan tonen mellem børn og voksne ændrede karakter, til stor gavn for de synshandicappede elever.

Pludselig sad der en hel gruppe kompetente børn i en cirkel og samtalte med en ansvarlig voksen mens vi lærere, synskonsulent og støttelærer sad på siden som fluer på væggen, der bare lyttede og lyttede.

Citat fra evalueringsbesvarelse (Bilag 7)

5.3. Proceskonsulentens evaluering

Fra et fugleperspektiv på pilotprojektets forløb, dets økonomiske rammer, tidsperspektiv, involverede parter og mine egne professionelle og personlige ambitioner, kan jeg meget kort svare: Det har været positivt udviklende for mig, det har været enormt bekræftende for det, jeg står for i min grundtanke, min praksis, min faglighed, min vision og min virkelighed. Det ER muligt at flytte sig til fordel for relationens kvalitet og det fagpersonlige udbytte.

Udviklingsprojektet har givet mig mulighed for at medvirke til, at projektdeltagerne har flyttet sig. Det er muligt at få ny og opmuntrende frigørende energi ind i en ellers ofte kaotisk hverdag med mange modsatrettede krav om dokumentation beskrivelser og administration. Det var muligt at give modet og lysten til at turde sortere i, hvad der er vigtigt, og hvad der er vigtigst. Det er ovenfor beskrevet, at mange års tro på og virke med "samtalen – skolens oversete dimension" bærer frugt, når der sikres tid, ro og faglig stolthed, og når samtalens forudsætninger for

en meningsfuld udveksling tages alvorligt.

Går jeg ned i detaljen og kigger på min oplevelse af samarbejdet med lærere og konsulenter, har jeg været meget ydmyg over for og glad for den tillid, de har vist mig. Den tillid har gjort, at jeg har kunnet udfolde mig kreativt og lade inspirationen komme til mig. Samtidig har de været åbne i forhold til deres undren og, i perioder, skepsis. Det har givet mig anledning til at skulle reflektere over egen praksis og gå i ny dialog med dem. Skulle jeg tænke mig ind i noget, der skulle have været anderledes, så er det for det første ønsket om én hel dag uden decideret program, men med plads til at lade tvivl, uddybning tanker og hensigter, midler og mål komme på banen, nærmest som et festfyrværkeri, om end de ydre rammer var fastlagt. Det kunne nok også være godt med mere indføring i processen, velvidende at en proces netop rummer elementer af uforudsigelighed. Jeg kan samtidig have min tvivl om, hvorvidt en hel dag inden forløbet "startede", ville give resultater eller blot bringe falsk tryghed, netop fordi vi arbejder så procesorienteret. Som tidligere nævnt kommer alle deltagere med hver deres forudsætninger og forventninger. Balancen mellem at forstyrre og få ny indsigt, som igen giver ny balance, og som man tør handle anderledes ud fra end før, er meget vigtig.

Jeg vurderer, at samtlige møder og konferencetimer var meget brugbare for lærernes videre praksis i klassen. De har i korte mail efterfølgende oplyst, at de kom videre i både deres egen og den kollegiale proces. Endvidere blev deres fokus på samspillet mellem dem og børnene også uden for det rent faglige samvær skærpet. De har ikke beskrevet detaljer omkring aha-oplevelser i klassen.

Netop fordi processer rummer elementer af uforudsigelighed skal tovholder/processleder bestå sin "manddomsprøve" ved at holde kursen, turde ændre den velbegrundet og bevare overblikket. Personligt synes jeg, at det i de fleste tilfælde er lykkedes at navigere. Jeg havde på et meget tidligt tidspunkt et klart indtryk af, at der var én af de deltagende lærere, som jeg ikke evnede at nå i det tidsrum, pilotprojektet løb. Jeg var ikke dér, hvor han ønskede at være, men den kendsgerning forstyrrede ikke min del af forløbet som helhed.

Lærerne har ikke formuleret et konkret behov for supervision inden for projektforløbet, men har i konferencetimerne på skolen efter endt arbejde i klasserne været ivrige og spørgelystne, og alle har været meget parate til at modtage vejledning, rådgivning og feedback. Men jeg har også oplevet situationer med manglende respons og lyst til at tage imod det, jeg ville give. Generelt har jeg oplevet, at lærerne med stor ildhu og engagement været inspirerende at følge, også i klassen, hvor jeg fik lov til at være en flue på væggen, mens de underviste.

Synskonsulenterne, som var initiativtagere til, at forløbet gik i gang med mig som proceskonsulent, har på positiv vis været optaget af, om jeg leverede varen, samtidig med, at de har dvælet i processen på en konstruktiv måde. De har tænkt meget over, hvordan de kunne ændre tilgang til lærerne, så deres samspil omkring det synshandicappede barn kunne blive mere dynamisk og relationelt end instrumentelt, både hvad angår klassearbejdet og kontakten til familien samt skolens andre faglærere. De har til tider stillet spørgsmål til deres egen rolle i forløbet. Her har jeg ladet dem finde ud af det undervejs; der skete ofte det, at svaret kom til dem, når man ikke forcerede trangen til svar. På nær én har de haft svært ved at konkretisere deres individuelle behov for supervision.

Supervisionsdelen har ikke fungeret som ønsket fra min side. Min påstand er, at man skal lige blive klar over sit behov og have mod til at sige: Her synes jeg, det bliver vanskeligt. Det vil jeg gerne have hjælp til. Det betragter jeg som acceptabelt, idet det ikke har været en specifik disciplin i formålet med pilotprojektet.

Hvis jeg skulle køre et nyt forløb, så ville jeg sætte ind på supervisionsdelen. Lave to hele dage med undervisning, øvelser og oplæg direkte om og i kollegial respons og demonstrere på gulvet: Hvordan foregår professionel supervision? Dette ville forudsætte, at én af deltagerne (forhåbentlig) havde stillet sig til rådighed, så alle efterfølgende kunne drage læring af forløbet efter klare aftalte spilleregler med den superviserede og med deltagerne. Samtidig ser jeg denne mulighed som ét af pilotprojektets perspektiver for at uddybe og videreføre forløbet med nye midler og flere folkeskoler, hvor der også er synshandicappede elever.

Med hensyn til mail-korrespondancen mellem skolebesøgene må jeg konstatere, at min ambition om en fortløbende korrespondance med stor trafik på conference-siden, som var blevet lagt ind på vores "skrivebord" i mailboksen, gik i vasken. Min tvivl blev derimod bekræftet. Jeg tror, vi alle syntes om ideen; blot må jeg igen mane til eftertanke vedrørende ønsker og beslutninger. Hverdagen og virkeligheden er noget andet end det, vi nedfælder på papiret. Som procesleder har jeg været rollemodel også med hensyn til videreformidling på mail hele vejen igennem. Det var min opgave, og jeg anerkender, at det ikke har været muligt eller tilstrækkelig højt prioriteret fra lærernes og synskonsulenternes side at følge den til dørs hver gang. Mailen har på et punkt fungeret rigtig godt. Det, der er blevet skrevet i ny og næ i de forskellige mailbokse, samt inspirationslæsning fra Videncenter for Synshandicap, er blevet samlet af Videncentret løbende og lagt ind på konferencen, så alle har haft adgang til det.

I min efterrationalisering kan jeg konstatere, at *Tanke/handlingsprocesmodellen*, som jeg udviklede 1998, har vist sig at være i fin overensstemmelse med de processer, tanker, refleksioner og tiltag, der er gjort blandt deltagerne i pilotprojektet.

Jeg vil en anden gang, hvis jeg får andre opgaver af ovennævnte karakter, gennemgå modellen i slutfasen som en form for ledetråd til forståelsen af de tanker, ideer, afprøvninger, fejl og mestringer, den enkelte deltager har gennemløbet individuelt på det fagprofessionelle plan. I dette projekt blev modellen formidlet gennem praksis i klasserne, på kursusdagene og i denne rapportering.

Synskonsulenterne har undertiden over for proceskonsulenten spurgt til deres rolle i dette projektforsløb. Mit svar har været, at konsulenterne skulle observere forløbet i klasserne og konkretisere deres egne behov for viden om, hvordan de kan støtte og udfordre lærerne og de synshandicappede elever ud fra det, de oplever, der sker i klassen, den teori, projektets kursusdel formidlede, og indtrykkene fra konferencetimerne. For at opkvalificere deres viden om udvikling af sociale kompetencer og anerkendende relationer skal konsulenterne have mod til at gøre noget andet, end de plejer.

Situationen kan også være, at synskonsulenten får bekræftet, at det, vedkommende allerede gør, er helt på linje med de intentioner, der lå i pilotprojektet. Men projektforsløbet har via undervisning og praksis givet en bedre forståelse af og evne til analyse af egen praksis.

Synskonsulentens udfordring i dette forløb har været at flytte sig væsentligt fra kun at støtte den synshandicappede elev, læreren og forældrene med hensyn til særlige undervisningsmidler og -metoder. I dette forløb er synskonsulentens funktion også at indgå i de interpersonelle processer, der vedrører både gruppen (klassen) og den enkelte synshandicappede elev, samt det, der foregår mellem læreren og eleven/eleverne. Her vil den enkelte synskonsulent møde sin egen berøringsangst, sin evne til at indgå i nye roller og relationer eller sit ubehag ved at skulle træde i karakter over for en evt. uhensigtsmæssig adfærd fra lærere, klassekammerater eller den synshandicappede elev. Synskonsulenten skal turde sætte ord på det, vedkommende ser, og dele det med de implicerede parter. Her vil naturligt opstå et behov for supervision/coaching, men det skal præciseres og accepteres, at det tager tid, inden man får konkretiseret for sig selv, at man kunne have behov for at få hjælp i form af coaching eller supervision. "Den nye vej" bliver til, mens synskonsulenterne går den!

Formidling under projektforsløbet

Som afslutning på min evaluering vil jeg påpege en meget tilfredsstillende udløber af projektforsløbet. Videncentrets nyhedsbrev, "Synshandicap", som også læses rundt om i Norden, havde bragt en omtale af pilotprojekt, og det vakte interesse i Sverige. Som følge heraf har jeg præsenteret projektet på en konference i Växjö med synspædagoger, optikere, øjenlæger og skolelærere. Desuden har projektet løbende været omtalt i Videncentrets nyhedsbrev "Synshandicap".

6. Konklusion vedrørende mål og delmål

Processen og aktiviteterne i klasserne har med baggrund i erfaringsudveksling på kursusdagene og deltagerevalueringerne overvejende givet synskonsulenter og lærere forståelse af, hvordan et "refleksivt rum" kan etableres, samt hvordan dette rum kan udvikle sig med hensyn til deltagelse, åbenhed, tillid og forståelse eleverne imellem og i relationen mellem lærer og elever.

Målet om at kvalificere synskonsulenterne til sammen med lærerne at udvikle klassens rummelighed er delvist nået på den måde, at både lærere og konsulenter i overvejende grad har givet udtryk for, at de i processen har oplevet nye og ukendte sider af eleverne, som har fået betydning for hele klassens opfattelse af forskellighed og rummelighed. Både lærere og synskonsulenter kan lære af disse erfaringer og fremover inddrage det i samarbejdet. Men det står samtidig også klart, at samarbejdet om inklusion og rummelighed kræver nye kvalifikationer hos både lærere og synskonsulenter, samt at det tydeliggøres i fx en samarbejdsaftale eller handleplan, at skolen og synskonsulenten forpligter hinanden på dette samarbejde, målsætningerne for samarbejdet og konkrete metoder og redskaber.

Første delmål

Det første delmål var at engagere nogle skoleklasser og lærere i projektet. Det lykkedes, bl.a. fordi lærerne var motiverede, skolernes ledelser og klassernes forældre støttede projektet, og projektet kunne tilbyde at kompensere skolerne økonomisk for lærernes kursusdeltagelse. Uden dette frikøb af lærerne var kursusedelen næppe blevet realiseret med deltagelse fra skolerne. Der har været stor forskel på, hvordan skolerne som institution og ledelsesmæssigt har engageret sig i projektet. Manglende engagement kan både skyldes manglende opfølgning fra projektet i forhold til ledelsen samt skolens manglende erfaring med at indgå i projekt- og udviklingsarbejde.

Andet delmål

Det andet delmål om den fagpersonlige indflydelse på inklusion og social kompetence er nået, for så vidt at evalueringerne fra hovedparten af lærerne og fra alle synskonsulenterne viser, at der er skabt en opmærksomhed om egen personlig indvirkning og medvirken til at skabe rummelighed.

Tredje delmål

Det tredje delmål, at udvikle nye strategier, metoder og samarbejdsformer for at initiere inkluderende miljøer for synshandicappede elever, er påbegyndt i dette pilotprojekt med kursuselementet, aktiviteterne i klasserne og efterbearbejdning på skolerne. Evalueringerne giver overvejende udtryk for, at deltagerne er blevet

opmærksomme på, at social kompetence kræver samværsformer, som er rummelige og inkluderende. Disse samværsformer opstår ikke af sig selv, men skal aktiveres og struktureres af læreren og indeholde fælles spilleregler. Projektet mangler at afprøve, hvordan lærer og synskonsulent i samarbejde kan aftale målrettede aktiviteter, som især skal tilgodese den synshandicappede elevs behov for deltagelse og inklusion.

Fjerde delmål

Fjerde delmål, at analysere og perspektivere de nødvendige personlige betingelser, som er en forudsætning for at indgå i det social samspil, er ikke systematisk undersøgt eller beskrevet. Dette delmål er primært søgt opnået i form af formidling af eksisterende litteratur udsendt som litteraturlister til projektdeltagerne, læsning af fælles "grundbog" om pædagogisk relationskompetence (Juul og Jensen, 2002) og i forbindelse med efterbearbejdningen af aktiviteterne i klasserne. Dette delmål retter sig både imod den synshandicappede elevs individuelle forudsætninger, alle eleveres forudsætninger og de voksnes intentioner og kompetencer.

Femte delmål

Det femte delmål, at analysere og perspektivere de nødvendige miljømæssige forudsætninger for at udvikle inkluderende miljøer, er blevet inddraget ved at ændre på den synshandicappede elevs fysiske placering i klassen, sætte fokus på, at de særlige undervisningsmidler skal være til stede og fungere, samt at undervisningslokalerne skal være tilgængelige. Den primære tilgængelighedsudfordring i dette projekt var et rod bestående af elevernes tasker og tøj samt klassens møblering og materialer. Desorganisering af det fysiske miljø i undervisningslokaler er umiddelbart en forhindring for den synshandicappede elevs bevægelighed og sikkerhed og kan hæmme motivation for selvstændig færden eller deltagelse i fælles aktivitet. Desuden kan rod blive et tegn på ligegyldighed og manglende ansvarlighed, som kan smitte af på de relationelle og faglige forhold. De miljømæssige forudsætninger er grundlæggende forhold, som skolen skal have i orden og vedligeholde, bl.a. efter rådgivning fra synskonsulenten. Erfaringerne viser, at dette ikke alene kan isoleres til at omfatte den synshandicappede elevs personlige udstyr, men må ses som en helhed i forhold til undervisningslokalernes indretning og ryddelighed, der også signalerer værdier og holdninger, som alle elever kan identificere sig med.

7. Fremadrettede anbefalinger

Herunder følger projektets anbefalinger. Disse anbefalinger retter sig primært mod skolernes og synskonsulenternes muligheder for at medvirke til at styrke og fremme den refleksion og de anerkendende relationer i klassen, som kan medvirke til rummelighed og inklusion. Som projektet har givet eksempler på, er denne rummelighed og inklusion ikke isoleret til at omhandle en synshandicappet elev, men inkluderer mange andre elever i klasserne, som på forskellig vis oplever forvirring, utryghed eller mindreværd i relationen til klassens sociale interaktion eller skolelivet som sådan. Det at få holdninger, følelser og værdier sat i tale i klassens offentlige rum har afgørende betydning for synshandicappede elever, som er begrænsede i deres muligheder for at deltage i nonverbal kommunikation og aktiviteter, som kræver hurtig mobilitet, fx mange fysiske betonede lege. Derfor er samtalen og samtaleformen vital, ikke mindst fordi alle elever og lærerne kan få udbytte heraf. For den synshandicappede elev er klasseværelsets "offentlige rum" i form af fælles samtale en kilde til viden og information, som kan styrke udviklingen af både sociale og faglige kompetencer.

7.1. Anbefalinger til skolerne

Rummelighed i folkeskolen er en politisk målsætning og dermed et fælles anliggende for alle, som arbejder i folkeskolen eller har relationer hertil.

Projektets anbefalinger til skolerne er:

- Lærerne skal have klare principper og holdninger fra skolens ledelse vedrørende konkretisering af rummelighed og inklusion.
- Skolerne skal have en forudgående holdning til, hvordan de vil modtage og samarbejde med udefra kommende konsulenter. Dette skal fremme, at der afsættes den fornødne tid til forberedelse, møder m.m.
- Lærerne skal have en fælles forståelse af de opgaver, der ligger i begreberne rummelighed og inklusion, samt redskaber til at realisere målsætningen
- Lærernes kompetencer skal styrkes gennem efteruddannelse, kollegial supervision og/eller ekstern supervision.

7.2. Anbefalinger til synskonsulenterne

- Hvis synskonsulenten skal spille en aktiv og engageret rolle i forhold til den synshandicappede elevs udvikling af social kompetence, skal konsulentens sikres den nødvendige efteruddannelse i fx relationskompetence, konflikt-håndtering, supervision og den gode samtale.
- Konsulenten skal over for skolen og forældre præsentere et helhedsorien-teret formål med vejledningen. Konsulentrollen skal ud over rådgivning i forbindelse med særlige undervisningsmidler og specialpædagogisk metode også omfatte et engagement i elevens personlige udvikling og inklusion i skolen i tæt samarbejde med lærerne, familien og elevens øvrige netværk. En tilsvarende kvalificering bør ske af småbørnskonsulenterne, som har tæt kontakt til familien og daginstitutioner. Hermed skal sikres, at den inklusion og rummelighed, som er forudsætningen for social kompe-tence, også inddrages kvalificeret på dette vejledningsområde.

7.3. Anbefaling for samarbejdet mellem skole og synskonsulent

- Ved starten af rådgivningen udarbejdes en samarbejdsaftale mellem skole og konsulent. Samarbejdsaftalen kan fx indeholde aftaler om de gensidige forventninger til samarbejdets form og indhold – herunder forpligtende aftaler om forberedelse, møder m.m. Aftalen godkendes af skolens leder og af synskonsulentens leder.

7.4. Forslag til fremadrettede aktiviteter

Ud over de udviklingsmuligheder som er skitseret i anbefalingerne til skolerne og til synskonsulenterne, vil vi pege på følgende perspektiv:

Videncenter for Synshandicap udarbejder i samarbejde med Synskonsulenternes Samråd, Samrådet af Synsfaglige Ledere i Amterne m.fl. beskrivelse af et udvik-lingsprojekt, som søges finansieret ved ansøgning til bl.a. Undervisningsministeriet og Socialministeriet. Projektets formål skal være at udvikle og følge op på pilotpro-jektets erfaringer og anbefalinger og skal indeholde følgende indsatsområder:

- opfølgende aktiviteter i forhold til de deltagende skoler
- inddragelse af flere skoler
- inddragelse af et familie- og netværksperspektiv
- kompetenceudvikling af synskonsulenter jf. anbefalingerne
- kompetenceudvikling af involverede lærere jf. anbefalingerne
- undersøgelse af langtidseffekter af kompetenceudvikling og aktiviteter i forhold til de deltagende synshandicappede elever

8. Afslutning

Lærerne har den daglige kontakt med eleverne, en kontakt, som er baseret på undervisningen og skole-hjem-samarbejdet. Men hvis samværsformerne ikke fungerer, og rummelighed opleves som kaotisk eller fyldt med negative relationer, vil det have alvorlige konsekvenser for såvel elever som lærere. Det er derfor påkrævet, at skolerne har klare strategier og handleplaner for, hvordan rummelighed sikres, og hvordan inkluderende undervisning og fællesskaber etableres til gavn for den enkelte elev og for klassen som helhed.

Dette pilotprojekt har afprøvet en sammensat metode, som vi kan kalde *samtalen som samværsform*. Formålet har været at skabe fortrolige rammer for elevernes følelser, usikkerhed, fælles og individuelle oplevelser, værdier og holdninger. Samtalemotoden er valgt og afprøvet, fordi den skønnedes gavnlig i relation til synshandicappedes elevers deltagelse og kompetenceudvikling. Denne kompetenceudvikling har vi i projektet primært defineret som evnen til at indgå i og bidrage til fællesskabet. At metoden fremmer dette, er overvejende bekræftet af evalueringerne. Men en dokumenteret effekt ud over dette, vil kræve et længerevarende forsøg.

Vi mener, at "samtalen som samværsform" kan skabe rum for værdsættende relationer, som respekter forskellighed, samtidig med at der etableres åbenhed og fortrolighed om forskellighed.

Både lærere og synskonsulenter har deltaget i og observeret en metode og en praksis, der giver ny indsigt i de enkelte elevers positioner i klassen samt klassens sociale og faglige fællesskab i helhed. Projektets aktiviteter evalueredes overvejende positivt af deltagerne, idet flere gav udtryk for at have oplevet en ny dynamik omkring klassens fællesskab og også en fagpersonlig udvikling og en lyst til denne udvikling.

Litteratur

Bech-Danielsen, Anne (2002): Gensyn med vennerne. *Politiken*, 3. sektion, 8. december 2002.

Dysthe, Olga (1997): *At gøre klasserummet flerstemmigt. Det flerstemmige klasserum*, Klims Forlag.

Goleman, Daniel (1998): *Følelsernes intelligens*. Borgen.

Granum, Ulla og Anne Mette Holstein (1992): *Praktisk filosofi i to 3. klasser med fortællingen som udgangspunkt*. www.am-holstein.dk/skoleudvikling.

Holstein, Anne Mette (2000): *Samtalen – skolens oversete dimension*. Video/dvd produceret af Anne Mette Holstein i samarbejde med studerende på RUC.

Holstein, Anne Mette (2004): *Skolesyn og almen dannelse. Frie grundskolers 50 års jubilæumsskrift*. Findes også på www.am-holstein.dk

Horning, Eric (1994): *Vigtigt at håndtere konflikter*. *Folkeskolen*, 13. oktober 1994, nr. 41.

Juul, Jesper og Helle Jensen (2002): *Pædagogisk relationskompetence – fra lydighed til ansvarlighed*. Pædagogisk Bogklub.

Keiding, Tina Bering og Erik Laursen (2005): *Interaktion og læring: Gregory Batesons bidrag*. Unge Pædagoger.

Larsen, Inger (2001): *Mestring av skolehverdagen. En intervjuundersøkelse blant blinde grunnskoleelever og deres lærere*. Oslo Universitet, Institut for spesialpedagogikk

Løgstrup, K. E. (1991): *Den etiske fordring*. 2. udgave, Gyldendal.

Malini, E., Nørgaard, H., Tetler, S. (2005): *Over Muren – inkluderende undervisning – eksempler på en praksis*. Synscentralen i Storstrøms Amt, CVU-Syd og Videncenter for Synshandicap.

Rees, Diana Stentoft m.fl. (red.) (2002): *Blinde vinkler*. Kroghs Forlag.

Undervisningsministeriet (2002): *Nøglekompetencer – forskerbidrag til Det Nationale Kompetenceregnskab*.

(pub.uvm.dk/2002/nkr/dokumentationsrapport/index.html)

Supplerende læsning

Appel, Ingeborg m.fl. (1991): *Filosofi i børneskolen? Problemer og perspektiver*. Danmarks Lærerhøjskole.

- Boelskifte, E. (2002): Nyt fag: sociale færdigheder. *Morgenavisen Jyllands-Posten* 17. maj.
- Egerbladh, Thor og Tom Tiller (1999): *Forskning i skolens hverdag*. Kroghs Forlag.
- Greberg, Lillemor (1999): *Se mig. En belysning av några synsskadede ungdomars utveckling*. Ekeskolan.
- Grue, Lars (1998): *På terskelen*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Holstein, Anne Mette (2002): "Gensyn med vennerne?". *Politiken* 8. december.
- Hurre, Taina Maarit m.fl. (1999): Social Support and Self-esteem among Adolescents with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, vol. 93, nr. 1, s. 26-37.
- Janson, Ulf (1996): *Skolgården som mötesplats. Samspel mellan elever med och utan synskador*. Rapport nr. 9. Pedagogiska Institutionen, Stockholms Universitet.
- Janson, Ulf og Bodil Gustafsson (1996): *Pedagogiskt stöd till barn med synskador. SIH:s konsulentverksamhet som del i ett resursutbud*. Pedagogiska Institutionen, Stockholms Universitet.
- Lilleberg, Berit (2002): Sosial integrering av blinde i skolen. *Synspunkt* nr. 1, s. 10-21, Tambartun Kompetencecenter.
- Møller, Anne-Marie (2002): "Hvad er social kompetence?". *Social Kritik*, nr. 83.
- Ogden, Terje og Mari-Anne Sørli (2001): Sosial kompetanse i et funksjonelt og empirisk perspektiv. *Nordisk Psykologi*, nr. 3.
- Olesen, S. (2002): Åh, at være social. *Morgenavisen Jyllands-Posten* 2. juni.
- Rodney, Peter (2002): Et handicaps psykologiske dimension som afgørende moment i udviklingen af inklusiv undervisning. *Specialpædagogik*, nr. 3.
- Rosengren, Lena (2002): *Får jag vara med?* Resurscenter Syn.
- Strandgaard, Charlotte (2004): *Tænk hvis det var dig*. Borgen.
- Wahlström, Gunilla (2003): *Kirre – en bog om at møde, drage omsorg for og opdrage et tidligt skadet barn*. Kroghs forlag.
- Westmark, Peter (2002): Relationsudvikling og relationspædagogik. *PPR Nyt*. Særnummer 4. august.

Bilag 1

Projektbeskrivelse

Social Kompetence Projekt (SK-projektet)

"Når der skal arbejdes med udviklingen af de synshandicappedes sociale kompetencer skal arbejdsindsatsen rettes mod den sociale situation, hvori kompetencen kan udvikles"

ulf Janson 1998.

Hidtidige proces. Projektet har som ide eksisteret i mindst to år i kredsen af synskonsulenter. Ideen er tidligere præsenteret bl.a. i Videntrets daværende faglige referencegruppe., hvor det blev aftalt at Videntret kunne trækkes ind som partner, når konsulentkredsen fandt det nødvendigt. I løbet af 2002 lykkedes det at samle en planlægningsgruppe som sidst på året blev suppleret med deltagelse af Videntret. I planlægningsgruppen har der været afholdt en række møder samt et 2-dages internat med faglige indlæg og planlægning. Desuden har der været afholdt et møde hvortil ledere fra de implicerede medarbejderes arbejdspladser var inviteret til information om projektet og drøftelse af muligheder for gennemførelse.

Baggrund: Gennem de sidste 15 år har der været meget fokus på enkeltintegreerede synshandicappede elever og studerendes sociale trivsel. Der har været afholdt konferencer, møder og pædagogiske temadage arrangeret af brugerorganisationerne og institutionerne. Der er skrevet om problematikken bl.a. i brændpunktetsrapporten og senest i "Blinde vinkler". Alle disse initiativer har påpeget de stigende sociale vanskeligheder som denne gruppe har, men meget lidt er konkret blevet ændret. Tværtimod ser vi, at for en voksende gruppe af elever og studerende er problemet omkring den sociale position stigende.

Projektform og styring.

Projekttemaet "social kompetence" er så stort, at tidsperspektivet må løbe over en længere periode, hvor forskellige delprojekter kan formuleres og eventuelt igangsættes samtidig med at det overordnede tema løbende udfoldes gennem litteratursøgning/læsning, kontakt til andre faglige miljøer eller lignende projekter, arrangement af foredrag, temadage, workshops o. lign. I denne forbindelse skal planlægningsgruppen sikre, at de implicerede institutioner og Det Landsdækkende Synsråd er informeret om projektet og støtter projektets tema og delprojekter som et særligt indsatsområde over en periode.

Ligeledes er der ikke diskuteret / motiveret arbejdsressourcer med diverse arbejdssteder / ledere. Det er væsentligt, at der er forståelse for projektets vigtighed.

Til en start vil vi mane debatten om fordele og ulemper ved integrationen til jorden. En elevs sociale situation er ikke et spørgsmål om et integreret eller segregeret undervisningsmiljø. I samme omgang vil vi også skyde tesen om at "integrationen er en social fiasko" ned. I et pædagogisk arbejdsmiljø findes ikke kategorier som succes og fiasko. Integrationen er for langt de fleste synshandicappede et positivt udviklingsforløb. Undervejs kan der opstå problemer, også af social karakter, som bliver løst mere eller mindre godt. Når vi i dag må konstatere et stigende antal synshandicappede elever² med sociale vanskeligheder er konsekvensen netop, at vi må ændre, omdefinere og tilpasse støtten og vejledningen til de betingelser som opvæksten og institutionsmiljøerne stiller. Målet for projektet er at udvikle, beskrive og implementere den korrekte og tidssvarende type af støtte, som konkret kan hjælpe de mange børn, elever og studerende, som i mere eller mindre grad oplever at befinde sig i socialt vanskelige situationer.

Beskrivelser og rapporter er ikke dog ikke nok.

Centralt i vores vurdering af den alvorlige sociale situation, som mange synshandicappede befinder sig i, er spørgsmålet om omfang af "støtte"³. I udsagn fra synshandicappede selv, fx i "Blinde vinkler", bliver det ofte hævdet, at der gives for meget støtte. "*Vi bliver pakket ind i vat*" (Vi får for meget hjælp). Fra synskonsulent kredse og fra visitationsprocedurerne mellem kommune og amt høres ofte, at "*hvis den synshandicappede får 20 støttetimer, så en man ikke integreret*". Eller på den anden side: "*hvis vi ikke får 22 støttetimer kan vi ikke integrere ham/hende*". Alle disse synspunkter tager udgangspunkt i en kvantitativ forestilling om egenarten af støtten.

Projektgruppen omkring socialkompetence vil derimod tale for en kvalitativ argumentation. Vi vil dermed rette fokus væk fra vinklen for meget/for lidt støtte til spørgsmålet om arten eller karakteren af den "rigtige" eller "forkerte" støtte.

² Vi har ikke i Danmark tal der kan bevise eller modbevise dette.

³ Støtte forstås her i bred forstand. Alle de tiltag som det etablerede synssystem yder. Lige fra den enkelte støttelærer over synskonsulentens vejledning til de landsdækkende institutioners hjælp på både generelt og specifikt plan.

Målgruppe: Vejledere, rådgivere, lærere og øvrige, som professionelt indgår omkring støtte og undervisning til synshandicappede børn. Sekundær målgruppe er forældre, pårørende og brugerorganisationerne (DBSU, DBS).

Arbejdsgruppens sammensætning

- Synskonsulenter for skolebørn
- Synskonsulenter for småbørn
- Refsnæsskolen med to repræsentanter.
- IBS med to repræsentanter
- Videncentret med en repræsentant

Målet med gruppens arbejde er at få de ansvarlige personer til at handle på den beskrevne situation og behovet for de nye støtteformer.

Vejen bør således være et fælles dansk projekt, som ikke blot afdækker problematikken, men i højere grad også udvikler, præciserer og anviser nye vejledningsmetoder. Arbejdet er komplekst og vil indebære strategier på flere områder og på forskellige niveauer.

Delmål:

- At udvikle nye strategier, metoder og arbejdsformer for at udvikle og initiere inkluderende miljøer for synshandicappede. Der lægges især vægt på den sociale velfærd og det sociale samspil i disse inkluderende miljøer.
- At analysere og perspektivere de nødvendige personlige betingelser, som er en forudsætning for at indgå i det sociale samspil. Især med vægt på de forudsætninger som er en følge af synshandicappet. (hvis det er muligt at adskille eller udskille.)
- At analysere og perspektivere de nødvendige miljømæssige forudsætninger for at udvikle inkluderende miljøer.

Disse delmål kan nås via:

- Information – netværk – kurser – konferencer og anden vidensformidling
- Nye vejledningsformer
- Pilotprojekter
- Teoretisk afklaring
- Nye rammer for kontakt og aftaler med institutionerne.

På nuværende tidspunkt ser vi følgende fokusområder:

- Leg
- Støttepersonens opgaver og uddannelse
- Fritiden for den synshandicappede

- Vejledningsformer
- Synskonsulent opgaver
- Generel medarbejderuddannelse
- Holdningsændringer
- Præcisering af ansvar, fx på skolen
- Forælderrollen
- Job og arbejdsmarkedskrav

ØJEBLIKSBILLEDER

Med dette afsnit vil vi vise nogle eksempler på de nævnte problematikker. Vi hævder ikke, de er dækkende eller repræsentative for den sociale situation. Tværtimod har vi her fokuseret på de vanskeligheder, vi personligt er stødt på i vores pædagogiske arbejde. Om de dækker 10, 20 eller 30 % er i denne sammenhæng uvæsentligt. Hver elev eller studerende, som befinder sig i en socialt vanskelig situation, har krav på den rigtige form for hjælp.

Blindfødt elev

Deltager i nogle kurser på Refsnæs. Holder op, idet han har hjemve. Siger, at "de andre er mærkelige". Deltager i musikcamp på IBS. Her trivedes han godt med både musikken og samværet med de få blinde, der var der. Vil gerne være sammen med flere blinde. Har modtaget intensiv mobilityunder-visning. Træner desværre sjældent og bruger sjældent stokken. Går bredsporet, hovedet "hænger", og han tager på i vægt. Klarer sig fagligt godt. Har kontakt til klassens "outsider", der ikke har andre venner.

Svagtseende pige, der føler sig uden for fællesskabet i klassen

Får ondt i maven og hovedet. Mange fraværsdage. Flere skoleskift pga. familiens flytning. Har store læsevanskeligheder. Er kreativ og dygtig til praktiske ting. Deltager med stort udbytte i arrangementer for unge med synshandicap. Oplever her sit frirum. Ønsker at gå de sidste skoleår på efterskole (musisk/kreativ) i håb om flere sociale kontakter.

Normaltseende de første skoleår

Bliver i løbet af kort tid alvorligt synshandicappet. Føler sin sociale status i klassen truet. Bliver meget trist og siger til forældrene, at hun ikke ønsker at leve. God støtte fra Refsnæsskolens psykolog samt arrangementer med andre unge med synshandicap. Er her ofte i centrum. Klasselæreren arbejder bevidst med klassens sociale klima. Synskonsulenten forelæser/drøfter synshandicap i klassen. Eleven får det efterhånden bedre.

En pige i 6. klasse i almindelig folkeskole

I begyndelsen af skoletiden havde hun god kontakt til klassekammeraterne. Omkring 4.-5. klasse blev kontakterne færre. Hendes væsentligste klassekontakt var til en anden marginaliseret pige. Det var sådan både i skolen og i fritiden. Frikvartererne blev efterhånden tilbragt på biblioteket, hvor tiden gik med at kigge bøger og læse. I slutningen af 6. klasse kom hun til Refsnæsskolen i en periode. Det gav et pusterum – men ingen faglige og egentlig heller ikke nogle væsentlige sociale kontakter. Alligevel syntes pigen selv, at det var en god periode.

Efter sommerferien kom pigen tilbage i samme klasse efter nøje overvejelser fra skole og hjem om hvorvidt det var det bedste. Det viste sig at være positivt. Der var kommet en ny struktur i pigegruppen i klassen og lærerne var positive, hvilket gav en positiv tid. Dog stadig ikke med den store kontakt til kammerater. Pigen har opbygget et netværk sammen med andre unge synshandicappede som dyrkes i weekender.

En pige i 5. klasse.

Har skiftet skole et par gange. Hun er i årene blevet mobbet især af drengene i klassen. Eksempelvis kaster drengene med kugler af papir efter hende både i klassen og i frikvartererne og kalder hende ved øgenavne. Pigerne bliver bedt til fødselsdag af hende og melder fra i sidste øjeblik. Hun har selv en lidt aparte fremtoning og tager let konflikter til sig. Hun har svært ved at finde nogle egnede strategier til at kunne tackle de situationer, hvor kammerater driller. Hun går ofte hjem og er ked af det.

En pige i 4. klasse

– oplever at forældrene til de øvrige børn foranstalter en under-skriftsindsamling med henblik på at få pigen fjernet fra klassen. Begrundelsen er, at hendes tilstedeværelse hæmmer de andre børns læring.

En dreng i 9 klasse

– modtager e-mail fra klassekammerater med dødstrusler. ”du ser grim ud, vi slår dig ihjel”

En pige i 7. Klasse, punktlæser med et lille restsyn

Har fulgt den samme klasse siden skolestart og befinder sig godt i klassen. Er vel-lidt og følger fagligt godt med. Klassen har dygtige lærere, der forstår at anvende de tildelte ekstra ressourcer i teamet og styrer uden om støttelærers faldgruber. En gang om ugen har klassen ”stafet” – børnene sidder i en cirkel og tager på skift emner op, som de synes er aktuelle. Ofte emner med relation til det sociale rum. En af drengene siger under en sådan stafet til den blinde pige, at han synes, det er forkert, at hun får al den hjælp, at der altid bliver taget særlig hensyn til hende, at hun har sin egen computer m.m. Pigen bliver forståeligt meget ked af det og formår kun at svare med et modspørgsmål: Vil du bytte? Så får du al min hjælp og jeg får dit syn?

Episoden bliver straks taget op og bearbejdet af lærergruppen, og der bliver ro om tingene. En af konklusionerne, som lærergruppen og jeg drog af episoden, var, at pigen var så velfungerende og komplet del af klasse miljøet, at de andre elever

glemte, at hun er blind og dermed overså de vanskeligheder, man kan have som blind.

Pigen trives igen godt i skolen

En dreng med et syndrom, der også udvikler nedsat syn

– går i en privatskole, nu i 6. klasse. Som årene skrider frem kniber det at følge med i det faglige, og socialt bliver han i stigende grad efterladt alene. Der er ikke umiddelbart andre skoletilbud i området, der af de involverede parter vurderes til at kunne tilbyde bedre forhold for drengen. En hjemmepædagog bistår med fritidsaktiviteter, og tilknytningen til Refsnæsskolens kursustilbud øges, ligesom netværk lokalt prioriteres.

Men den sociale isolation lurder på trods heraf og på trods af, at drengen er vellidt i sit skolemiljø.

Diskussion: I hvilken udstrækning er det drengens problemer eller de forestillinger, vi som voksne har om, hvad der måtte være problemer, der er størst?

En pige får konstateret en progredierende synsnedsættelse (RP) i 8. klasse.

Hun klarer sig godt i det sociale miljø og vil helst undgå at skilte med sit synsproblem. Dette er i sin startfase og derfor klarer hun sig rimeligt, men der oplagt situationer, hvor hun ville have glæde af mere åbenhed og anvendelse af hjælpemidler. Men frygten for at være anderledes i de vigtige pubertetsår og synsnedsættelsens karakter (man ser det ikke) får hende til at holde sit problem for sig selv. Det skaber frustration i familien, hvor moderen klart mener, hun bør være åben herom, mens pigen tilsyneladende blot bliver endnu mere tilbageholdende.

Diskussion: Mine erfaringer fortæller mig at man kommer længst med ikke at skjule sit handicap i den betydning, at man ikke besværliggør sit liv mere end nødvendigt, men det er vel en menneskeret at lægge større vægt på andre forhold - som her, hvor det er af større betydning for pigen ikke at skille sig ud?

Pige 9. kl.

Midt i 8. klasse svinder synet fra 6/36 til 3/60. Pigen bliver undersøgt på SØ men der kan ikke gives medicinske begrundelser for synstabet. Pigen fortæller, at hun aldrig har haft nogen nære venner i sin folkeskole, men at hun overlevede ved at spille den glade pige. Da børnene skulle samles på kommunens overbygnings-skole, kendte de andre hinanden fra diverse fritidsaktiviteter. Hun føler sig meget alene, og enten ignorerer klassekammeraterne hende, eller også mobber de. Pigen har valgt at grine af at blive kaldt en blind ko men græder indvendig. Hun er

altid den, der bliver valgt til sidst til alting. Når der skal skiftes pladser går hun fra klassen, da hun ikke vil opleve at blive nedværdiget. Hun tænker på at tage sit eget liv er pt. i samtaleterapi hos psykolog og er tilfreds med dette.

Pige 2. klasse. Visus 6/ 36

Forældrene henvender sig, fordi de oplever, at pigen bliver mere og mere socialt isoleret. Forældrene inviterer ofte legekammerater hjem men det er sjældent at pigen bliver geninviteret. Forældrene frygter fremtiden, da de lever i et nærmiljø, hvor fodbold og håndbold er i højsædet, og hvor netop den lokale sportsforening danner base for det sociale netværk i landsbyen.

Læreren oplever, at pigen melder sig ud, når der skal samarbejdes. Pigen har svært ved at samarbejde med sidekammeraten og læreren frygter, hvordan næste skoleår skal gå, når der stilles yderligere krav til samarbejde. Der er søgt støtte-timer til hjælp for pigen, når hun skal indgå i gruppearbejde.

Dreng 7. klasse, 6/36

Drengen oplever, at han kun har kammerater inden for svagsynsgruppen. I skoletiden er han isoleret. Han er på det rene med, at han ikke er på højde med kammeraterne fagligt, men det er svært for ham at acceptere, at han ikke har kammerater. Han er netop begyndt at spille fodbold i håbet om at komme nærmere kammeraterne, skønt han ikke har syn til at overskue spillet og fodbold har sådan set aldrig interesseret ham.

Læreren frygter fremtiden for drengen, og det er besluttet, at han skal på efterskole i 8. klasse, for at hans hverdag skal blive mindre isoleret fra jævnaldrende.

En dreng i 2. klasse, blind

Han er accepteret i klassen. De øvrige elever leger også med ham. Det afsløres dog, at han er klar over, at han går glip af noget på det sociale område. En af hans lærere lavede således sidste år et videoptaget interview – dels med drengen, og dels med nogle af hans klassekammerater. I slutningen af interviewet spørges: Hvis du, NN, kunne få et ønske opfyldt, hvad skulle det så være? (Her tror man måske, det ville være at få lejlighed til at se?) Svaret var: At Gud ville give mig en rigtig god legekammerat!

Kursus for blinde 4½ -6-årige blinde børn

Der er fire børn, som alle er kommende folkeskoleelever. Der er forskelligt "drive" og initiativ i børnene, og de har også forskellige interesseområder, der er dog en overlapning omkring noget boldleg, dukkehus og udendørs leg med spand og skovl i stenene. Generelt for børnene er, at de er meget snakkende, spørgende og fortællende i forhold til os voksne – vi får en slags passiv eller verbal rolle i deres

leg. Kun den yngste af børnene spørger til, hvad de andre børn laver – eller der bliver spurgt til, om fx dukkehuset er ledigt. Når vi foreslår, at man kan lege to børn sammen, bliver det tydeligt afvist. Hvor er lysten blevet af til socialt samspil med jævnaldrende??

8 svagsynede børn/unge på edb-kursus

– deltager i en lille spørgeskemaundersøgelse/interview, som omhandler de sociale forhold i klassen. Direkte adspurgt siger 5 af børnene at de ikke føler sig som en del af klassen, to ved ikke rigtigt, mens en føler sig som en del af klassen.

Til dette direkte udsagn "*For at være en del af den gruppe skal barnet kunne skabe kontakt med andre i gruppen for at blive en del af fællesskabet*", siger 5, at de ikke mener, at det er nødvendigt, at man selv kan skabe kontakt med de andre, mens 3 ikke rigtigt ved, hvad de skal mene. Alle er derimod sikre på, at klassekammeraterne finder det nødvendigt. Hvis de virkelig ikke selv mener, at det er vigtigt at skabe kontakt (tage initiativ), og reelt ikke gør det, kunne det måske være en af forklaringerne på, hvorfor en så stor del ikke føler sig som en del af fællesskabet??

Tilføjet:

Litteraturliste:

- Boelskifte, E. (2002): Nyt fag: sociale færdigheder. *Morgenavisen Jyllands-Posten* 17/5.
- Hurre, T.M. m.fl. (1999): Social Support and Self-esteem Among Adolescents with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. Januar.
- Ogden, T., Mari-Anne Sørli (2001): Sosial kompetanse i et funksjonelt og empirisk perspektiv. *Nordisk Psykologi*, nr 3.
- Olesen, S. (2002): Åh, at være social. *Morgenavisen Jyllands-Posten* 2/6.
- Rodney, P. (2002): Et handicaps psykologiske dimension som afgørende moment i udviklingen af inklusiv undervisning. *Specialpædagogik*, nr 3.
- Westmark, Peter (2002): "Relationsudvikling og relationspædagogik". *PPR Nyt*. Sænummer 4. august.
- Synspunkt* Nr. 1 (2002). Tambartun Kompetansesenter. Om social kompetence.

Bilag 2

Program for projektinternat, april 2003

Projekt om synshandicap og social kompetence

Internat

Synscenter Refsnæs, 13. - 14. marts 2003

Deltagere: projektgruppen

Ved foredragene: 10 pladser til Synscenter Refsnæs

PROGRAM

Torsdag 13. marts

10-12 Projektgruppemøde

12-13 Frokost og indkvartering

13-15 Social kompetence som relationelle processer

Anne-Marie Møller Jensen, Stud.mag

Jeg vil se på begrebet social kompetence og problematisere den gængse opfattelse af social kompetence som en egenskab ved den enkelte barn og noget som enkelte barn enten har eller mangler. Social kompetence kan forstås relationelt og ses som en kunnen i forhold til at deltage i komplekse sociale processer under hensyn til de vilkår og muligheder, som det sociale liv rummer og de hensigter barnet har. Jeg vil i løbet af foredraget præsentere min opfattelse og også inddrage min igangværende undersøgelse i en børnehave, hvor problemstillingen er hvordan børn selv forstår og håndterer de sociale integrations- og differentieringsprocesser i det sociale rum i børnehaven.

17-19 Filosofi med børn

Anne Mette Holstein, Proceskonsulent & underviser
Kreativ Tænkning & Koordinering

Web: <http://www.am-holstein.dk>

19-20 Middag

20-21 Opsamling på dagen

21- Relationelle processer i praksis

Fredag 14. marts 2003

- 07-08 Morgenmad
- 08-10 Møder i kompetencekasserne
- 10-12 Projektgruppemøde
- 12-13 Frokost og udkvartering
- 13-14.30 Afsluttende planlægning

Bilag 3

Projektgruppens sammensætning

PROJEKTGRUPPEN

Social kompetence og reflektiv undervisning

Lis Fløe Pedersen
Synskonsulent
Synsrådgivningen, Fyns Amt

Bodil Gaarsmand
Synskonsulent
Synscentralen, Århus Amt
Udtrådt: forår 2005

Birgit Olsen
Synskonsulent
Synscenter Refsnæs, rådgivning
Herefter: Synscentralen, Århus amt

Hans Nørgaard
Synskonsulent
Synscentralen, Storstrøms Amt

Christina Åvall-Severinsen
Synskonsulent
Synsinstituttet, Nordjyllands Amt

Bendt Nygaard Jensen
Centerleder
Videncenter for Synshandicap

Indtrådt senere:

Proceskonsulent
Anne Mette Holstein

Per Mortensen
Synskonsulent, Synsrådgivningen
Fyns Amt

Gitte Dyrbye
Synskonsulent
Fyns Amt

Bilag 4

Programmer for kursusdagene

Det samlede kursusprogram

1. Kursusgang den 1. september 2004

Sociale kompetencer:

Appetitvækker. Skoleloven stiller til stadighed skærpede krav om, at vi lærere/konsulenter også sætter fokus på barnets/den unges personlige udvikling. Det er et nyt område som fordrer en *forandringsvillighed* hos os som lærere og konsulenter i måden hvorpå vi samtaler med hinanden og børnene. Vi må lære at videreudvikle vor relationskompetence og give den videre til børnene også gennem måden vi formidler vores viden.

XX

Tid kl. 9.30-15.30

9.30 Velkomst og præsentation.

9.40 Introduktion v/synskonsulenterne BG og HN.

10-15.30 Undervisning v/ Anne Mette Holstein,
afbrudt af pauser, frisk luft og frokost.

Program:

Vejrmelding

Komme til stede øvelse.

En selvrefleksionsøvelse, der videreudvikles til en parvis øvelse, der fortsætter i plenum.

Oplæg:

- Hvordan kan formidlingsmåden ændre karakter?

- Selvrefleksion på egen praksis, hvordan det? Herunder præsentation af logside.

Se eksemplet herunder:

Forslag til personlig log- og refleksionsside.

Dato:

Udfyldt af:

Klasse/elev:

Fag:

Mine kommentarer:

Mit humør den dag:

Iagttagelser ved ankomst til klassen:

Min hensigt med timen i dag:

Undren:

Overraskelse:

Glæde:

Vrede/irritation

Forvirring, frustration, uro

Opsummering ved timens afslutning:
Hvordan var timen?

Ændringer.

Hvor er jeg selv?

Hvad forestiller jeg mig er muligt næste gang?

(Udarbejdet af Anne Mette Holstein)

- Hvad er gevinsten ved logbogssiden?
Hvor er mulighederne og begrænsningerne i lærer/ elev/ konsulentforholdet?

Filosofisk praksis i skolen erfaring og proces.
(Om konkrete forløb og deres anvendelsesmuligheder.)

Kommentar til:

Folkeskolens §1 og §18 stk 5 samt fokus på:

- "Filosofi i børneskolen" DLH 1991
- "Gruppen som grobund" samt bogen Kirre. Af Gunilla O. Wahlström.
Sidstnævnte bog er oversat til dansk nov. 03 af Anne Mette Holstein, Krogh's Forlag.

12.00-12.45 frokost

Øvelse to og to.

Oplæg: 1

- "Mandagstimen" gennemgang af konkret procesforløb foretaget på skoler op igennem 90'erne. Hvordan man kan konkretisere og lave specifikke dialoger med elverne, så de føler sig hørt set og taget alvorligt.

Ideer til hvordan denne form kan anvendes på forskellige niveauer og aldersgrupper, hvordan den kan udarbejdes, så den passer til den enkelte formidlers personlighed og temperament.

Oplæg 2

- Selvfølelse og ansvarlighed.
- Integritet og samarbejde.

Samtale om hvad er supervision/ kollegial respons, og hvordan kan det bruges?

Evaluerings af dagen.

2. kursusgang den 11.01.05

Tid: kl. 9.30 - 15.30

Sted: Synsrådgivningen, Heden 7, Odense C (Kursuslokale i kælderen)

Sociale kompetencer

PROGRAM

Velkomst 9.30

Opsamling på forløb efter 1. kursusdel.

Ved konsulent Anne Mette Holstein

Ved lærerne

Ved synskonsulenterne

Spørgsmål til processer og aktiviteter i klasserne:

Hvad er afprøvet?

Konstaterbare effekter i situationen?

Konstaterbare langtidseffekter?

Nye ideer?

Spørgsmål til Konsulentbesøget/supervisionen:

Elevernes/lærernes/synskonsulenternes udbytte?

Ønsker og ideer til næste besøgsrunde?

Hvad skal der til, for at vi kan og vil bruge konferencen på SYN DAMARK?

12.00 - 12.45 Frokost

12.45 Undervisning ved Anne Mette Holstein

Supervision og kollegial respons.

Træninger, øvelser feedback og undervisning, især hvordan kan de bruge hinanden mere fagpersonligt derhjemme på skolerne?.

Udbygning af øvelserne.

Evt. demonstration af supervision, hvis én af deltagerne har mod på at stille sig til rådighed

Evaluering af 2. kursusdag, og fastsættelse af datoer for næste tur ud på skolerne

OBS! Frisk-luft-pauser og kaffepause indgår løbende

Artiklen: Supervision og evaluering – to sider af samme sag af Anne Mette Holstein skal være læst til næste kursusdag. Udsendes af Bendt Nygaard til samtlige deltagere..

3. kursusgang den 15. september 2005

Sociale kompetencer

Aktuelt:

Lidt højtstående synspunkter i forbindelse med forslag til ny formålsparagraf.
- Kommentarer til lektor og institutleder på institut for Pæd. filosofi ved DPU Ove Korsgaard's indlæg i Folkeskolens nr. 33 19. august 05. & AMH's modindlæg til Ove Korsgaard i folkeskolen nr. 35.

Dato: 15. september 2005 Tid: KL. 9.30 - 15.30

Sted: Synsrådgivningen, Heden 7, Odense C (Kursuslokale i kælderen)

PROGRAM - 3. KURSUSDAG

Velkomst kl. 9.30

Opsamling på forløb efter 2. kursusdel.

Ved konsulent Anne Mette Holstein

Ved lærerne

Ved synskonsulenterne

Indtryk fra evalueringen - herunder mundtlig uddybning af områder fra spørgeskemaevalueringen.

Sammendrag/ perspektiv af indkomne evalueringer fra lærere og konsulenter.

12.00 - 12.45 Frokost

12.45 Undervisning ved Anne Mette Holstein

Hvordan kan processen fortsætte efter kursus- og projektforløbet?

Herunder overlevering og medinddragelse på andre skoler
Familieperspektivet i forhold til børn med særlige behov.

15.15 Afslutning

Frisk-luft-pauser og kaffepause indgår løbende.

NB:

(Der blev lavet om på programmet undervejs på 3. kursusdag efter frokost.) AMH indskød en video på 50 min som hed: Children full of life) fra en japansk skole.

Filmen var helt nyproduceret. Den gik et step videre i samtalen med børn end AMH arbejder med. Den var grænseoverskridende for nogen af deltagerne!) Hun valgte at vise den for at sætte perspektiv på måden at formidle emotionel intelligens på.

Citat AMH:

Det etiske element, som hun mener, er det bærende element i pilotprojektet, demonstreres hele tiden ved at den voksne må tage det personlige ansvar og stille sig selv til rådighed for konstruktiv sparring, samt viljen til at lytte til, hvor den anden part befinder sig. Det er en meget vanskelig og lang proces, fordi vi pr. automatik er kodet til at have et svar på rede hånd, og derved kortslutter samtalen i stedet for at den bredes ud. Den ligeværdige samtale må efterhånden blive almen praksis i samværet, læringen såvel i skole7 daginstitution samt på uddannelsesinstitutionerne og blandt borgere i al almindelighed! Ikke kun når der arbejdes med de sociale kompetencer/ inkluderende og reflektiv undervisning, men generelt og specifikt. Det er visionen.

Bilag 5

Inspirationssider til lærerne

Nedenstående er et oplæg udarbejdet af proceskonsulenten og udsendt til de medvirkende lærere som inspiration til deres arbejde med refleksiv undervisning og sociale kompetencer efter 2. kursusdag den 11. januar 2005.

Øvelse i at opbygge og videreudvikle det forpligtende fællesskab i klassen, når man selv er parat og skønner, at klassen kan være med på følgende spilleregler:

1. Aktivt lyttende
2. Ingen drillerier om det der siges.
3. Retten til at sige fra.
4. Tavshed, dermed mener jeg, at der ikke snakkes om emnerne i frikvartererne, det er og bliver mellem eleverne og deres lærere, med mindre anden tilladelse er givet i samråd mellem elever og lærer.
5. Kontakt
6. Opmærksomhed
7. Etik

Det er vigtigt at læreren er meget tydelig og ved intro af dagens emne vil det være klogt, at det er læreren der lægger ud. Det der trænes er bl.a. normer, dannelse, hensyn og bekræftelse af sig selv og hinanden. : Tage hinanden alvorligt, som den man er. Som voksen, lærer, må man hele tiden holde sig for øje, at børn ikke kan ej heller skal tage ansvaret for samværrets kvalitet. Det er og bliver den voksnes, også når samværet ikke giver opmuntring og ikke fremmer den enkeltes og fællesskabets selvfølelse og selvværd.

Hermed et bud på hvordan det kan gøres, når man tænker sig ind i børnenes univers.

Aldersgruppe fra 1.klasse og opefter.

Som en forlængelse af min samtale med børnene på nogen af skolerne, da jeg var på rundtur,

Det er vigtigt at introducere for børnene, at det handler om at være sig selv, at de forsøger at leve sig ind i svarene, og at de svar der bliver givet, bliver taget alvorligt, normerne for måden at være sammen skabes undervejs. Den/de voksne er rollemodellen.

Nedenstående eksempler er uddrag der er oversat til dansk fra bogen "Gruppen som grobund" af Gunilla O. Wahlström Sverige, som har været en god inspirationskilde i netop dette tema.

Jeg bliver glad når.....
Jeg bliver vred når.....
Det dårligste jeg ved er.....
Mit ynglings dyr er.....
Når jeg tænker på noget blødt, tænker jeg på.....
Det er ubehageligt når.....
En sød ting er.....
Hvis jeg var et dyr så ville jeg være.....
Når jeg tænker på rødt tænker jeg på

Tanken er, at du, læreren, siger sætningerne en efter en, du starter med at lægge ud. Eks:” Jeg bliver glad når.....jeg kan mærke, at mine venner kan lide at være sammen med mig, som den jeg er.”

NB:

De store børn der kan læse kan få det som ark, og selv læse sætningerne op evt. vælge hvilken én de vil svare på.

De skiftes til at gøre sætningen færdig i runde MEN.De elever, der ikke kan eller har modet, får lov til at sige fra!!

Fortsæt til næste sætning som de står, og eleverne svarer, det de mærker, får af associationer til føler, tænker etc.

Når du (læreren) har været igennem alle sætningerne, kan du give budet til de børn der ikke sagde noget i 1. runde, Vil I være med?

For at få en fornemmelse af, om børnene har hørt, hvad hinanden siger,(svarer) kan du (læreren) spørge: Camilla, hvad fortalte Simon?

Er det for vanskeligt at vente til runden er igennem, Kan du jo lave et ”lytte check” efter 4-6 eller 6-8 børn.

Børnene får mulighed for at sætte nye ord på tanker, følelser og fornemmelser.

Kreative ideer til at videreudvikle er meget velkomne som attach file til alle deltagere af projektet: Social kompetence.

Seancen afrundes altid med lærerens indspark:

Hvordan var det?

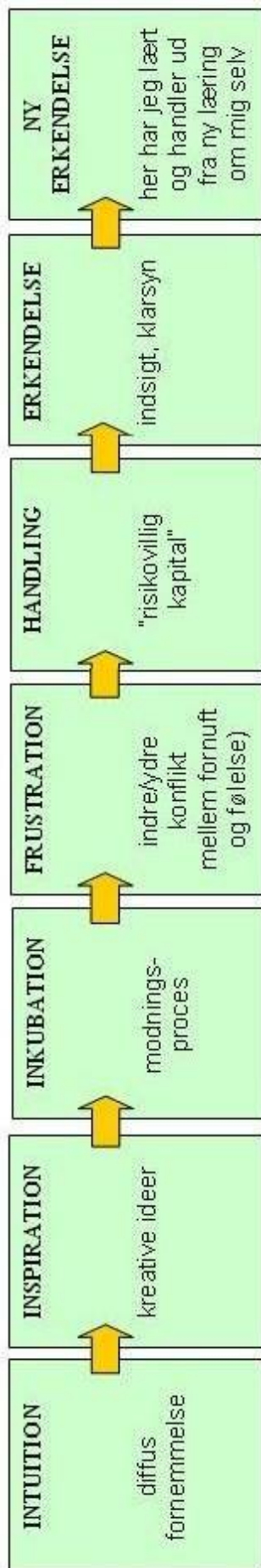
Giv rum til at de formulerer en tilbagemelding, diskuter ikke svaret, nik eller sig ”hm”, okay, eller hvad der er naturligt ikke værdiladet!

Giv til sidst dig selv til kende- hvordan du oplevede det inden I forlader timen.

Bilag 6

Holsteins tanke/handleproces

TANKE/HANDLEPROCES



Udarbejdet af Anne Mette Holstein okt. 1998, revideret 2000, revideret 5. maj 2003

Copyright: **Kreativ Tænkning & Koordinering**

Vestergade 12, 1.th
1456 København K

www.am-holstein.dk

E-mail: sneglen@am-holstein.dk

Tlf. 74 42 76 90 eller 20 15 35 17

Bilag 7

Evaluering fra en synskonsulent

Synskonsulent for Adam [navnet er opdigtet] fra projektstart og til april 2005. På grund af andre arbejdsopgaver i huset [synsrådgivningen] har jeg ikke kunnet deltage i afslutningen af projektet.

Ved og inden projektstart var jeg bekymret for om Adam ville kunne fuldføre sin skolegang i klassen. Han talte ofte om, at han var ensom, og at han havde svært ved at forstå de krav, der blev stillet til ham, dels undervisningsmæssige krav og dels krav om deltagelse i det sociale samspil.

Jeg havde en oplevelse af, at Adam var ved at blive ensom og at han følte sig utilpas ved at gå i skole.

Han havde fået en vane med at brokke sig som var svær at håndtere for omgivelserne - forældre, lærere såvel som synskonsulent.

De fleste af Klassekammeraterne overså Adam. Han havde dog god kontakt til enkelte børn på mange måder havde han en særstilling i klassen.

Med dette projekt blev der sat fokus på det sociale samspil i klassen.

I begyndelsen af projektet var børnene placeret med front mod tavlen og Adam på bagerste række af hensyn til hans synskompenserende undervisningsmidler. Det var også praktisk i forhold til støttelærerens placering.

I løbet af projektet blev børnene placeret i grupper og Adam profiterede i høj grad af dette. Der blev sat gang i gruppearbejde og jeg oplevede at børnene udviklede sig positivt i forhold til at arbejde i grupper.

Dette gav Adam en chance for at arbejde tæt sammen med andre børn og dette tiltag satte skub i Adams samvær med børn uden for skoletiden.

Klassens lærere var på forhånd meget optaget af at arbejde med klassens sociale liv. Klassen har flere børn, der har særlige behov.

Lærerne viser stor omsorg for disse børn og har sat flere forebyggende forløb i gang for at fremme børnenes livsvilkår.

Der er dog ingen tvivl om at Anne Mettes tilgang til børnene har været en fornyelse og en berigende oplevelse for alle. Kendetegnende for Anne Mettes samvær med børn og voksne har været en nysgerrig, interesseret, ærlig og anerkendende kommunikation.

Efter Anne Mettes første besøg sagde et af børnene: "Det var da underligt! Jeg vidste slet ikke mine klassekammerater lavede sådan nogle spændende ting i fritiden."

Kort sagt gav samtalen i gruppen anledning til et yderligere kendskab til hinanden. Kendskab til hinanden bærer kimen til accept i sig selv og forebygger mytedannelse.

Jeg er sikker på at alle – både børn og voksne troede, at børnene havde et godt kendskab til hinanden. Samtalerunden afdækkede nye ting, som var overraskende for både børn og voksne.

I en samtalerunde som Anne Mette stod for blev stemningen meget sentimental og for mig personligt blev samtaleemnet grænseoverskridende. Det handlede om død, sorg og ulykke.

Jeg kunne tydeligt mærke, at hvis jeg skulle have taget denne samtale med børnene ville jeg have stoppet længe før Anne Mette stoppede.

Jeg ville ikke have kunnet forblive ærlig i samtalen.

Det gav stof til eftertanke. Hvad skal læreren henholdsvis synskonsulenten være bevidst om? Hvad kan der arbejdes med af personlige ting for at arbejde på denne måde?

Ved én af samtalerunderne udtrykker børnene deres følelser, holdninger og meninger i forhold til konflikter og konfliktløsninger.

Læreren anerkender børnenes følelser i forhold til konflikten – ikke nødvendigvis børnenes handlinger eller holdninger – læreren moraliserer ikke over holdningerne.

Børnene fortæller åbent og ærligt om, hvordan det føles at blive gal og hvordan de hver især tror de ser ud når vreden overmander dem.

Børnene snakker om, om det er i orden at bruge sin fysik når man bliver gal og om handlingsmuligheder. Børnene er meget ærlige og respektfulde over for hinanden. De er hurtige til at lære reglerne omkring samtalerunderne. Jeg er sikker på, at hvis vi spurgte børnene, hvilket vi ikke har gjort, ville de give udtryk for at være blive hørt og være respekteret på en anderledes måde end de har været vant til.

For det blinde barn åbner disse samtalerunder op for en ellers lukket verden. Her bliver beskrevet handlinger, situationer, følelser og udtryk som for det meste er lukket land for det blinde barn. Alle børnene lærer noget om sig selv og hinanden i disse samtalerunder. For det blinde barn bliver der lukket op for en ny måde at få og hente informationer på om andre mennesker og ikke mindst en måde at hente information om, hvordan de selv virker på andre mennesker.

I supervisionen har vi været omkring flere ting.

- lærerne har fået feedback på deres styring af samtalerunderne

- Personlige kvalifikationer, blinde punkter.

- Hvad reagerer vi på som mennesker. Hvad har vi med i rygsækken hver især?

Vi har haft samtaler om hver vores fortolkninger af det som hændte i

klasseværelset. Vores forståelse af børnenes forståelse.

En diskussion om det blinde barns muligheder og forudsætninger for at forstå og for at handle.

Med hensyn til fremadrettet virksomhed:

Jeg vejleder en pige som går i en klasse hvor børnene er meget fokuserede på sig selv og på egne behov. Pigen har ingen venner i klassen og er inde i en periode, hvor hun er ked af det.

Moderen ønsker hende flyttet til anden skole. Moderen er klar over at datteren ikke har store chancer for at stifte nye venskaber, da pigen ofte overser de små signaler fra kammeraterne.

Hvis NN skal udvikle kompetence må hun lære, at nej ikke altid er et nej men at der er nuancer i et samspil. Hun må lære sig at indhente oplysninger om andre.

Jeg har udleveret Anne Mettes video til læreren til inspiration og som oplæg til en yderlig snak om tiltag i forbindelse med at arbejde med rummelighed.

I forhold til dokumentation af projektet ville rigtig gerne, at der blev optaget video af samtalerunderne i klasserne. Jeg er sikker på at mange klasser/lærere ville finde inspiration ved at se en sådan video.

En konsulentdag med Anne Mette ville give mulighed for dels dokumentation dels inspiration til kollegaer.

Ønsker for fremtiden vil være, at der blev arbejdet mere med rådgiverrollen/konsulentrollen. Dette kunne ske som supervision til synskonsulenterne.