

Indledning.

Emnet inklusion og spørgsmålet om rummelighed i den danske folkeskole er et tema, som nyder stor opmærksomhed dels fra undervisningspolitisk side, dels fra psykologisk/pædagogisk side og ikke mindst i det skoleorganisatoriske område. Et stærkt stigende antal børn og unge er i dag uden for skolemæssigt regi, og endnu flere befinder sig i en gråzone med manglende fast tilknytning til et normalt skoleforløb¹. En risiko for at disse børn og unge segregeres og udstødes fra almindelige fællesskaber er til stede, hvilket kan medføre en række uheldige omstændigheder, hvor blandt andet perspektiverne for disse unges fremtid i forpligtende fællesskaber er tvivlsomme.

Citat, chefpsyk. Bjørn Glæsel, PPR, København: ” - Der er flere problemer med spinkelt opdragede og overforkælede børn, der ikke har udviklet ordentlige, sociale færdigheder. De ved ikke, hvad det vil sige at vise medfølelse, være hjælpsomme og indgå i forpligtende fællesskaber. Samtidig har lærerne ikke fået mere tid, og det giver uro i klassen. ”¹

Bjørn Glæsel beskriver udviklingen som en reaktion på dårlig opdragelse og en stigende ego-fokusering. Ydermere har tendensen i de senere år været præget af forklaringsparadigmer, som i udpræget grad har været individorienterede, hvor hovedvægten af problematikken omkring ”de skæve børn” har været orienteret mod intrapsyriske problemstillinger eller individuelle forstyrrelser.² De er blevet diagnosticerede og beskrevet ud fra et individplan.

Forandring af folkeskolen er en uomtvistelig kendsgerning. Ønsket om disse forandringer er tematiseret både af Undervisningsministeriet, Kommunernes Landsforening, Danmarks Lærerforening og af næsten alle landets kommuner som et ønske om en mere rummelig skole. At op til 25 % af vore elever modtager periodisk specialundervisning³ er en af de udfordringer, som vi står over for, sådan formulerer cand.pæd.psych Jens Andersen, PPR Århus det i antologien: ”Den rummelige skole – et fælles ansvar”.

I Odense Kommune er der fra skoleåret 2004/2005 frigivet midler, som er øremærket en AKT-

¹ Artikel fra Kristeligt Dagblad, 24/4-05, Flere hundrede børn går ikke i skole, citat: ” mindst 200 børn får lige nu ikke den skolegang, som loven kræver. Bilagsnr. 1.

² Jens Andersen (2004) s. 205

³ Det skal her anføres, at kategorien af elever med generelle indlæringsvanskeligheder ikke er kongruent med AKT-elevgruppen.

indsats⁴. Alle skoler skal herefter, som pålæg, forholde sig til AKT-problematikken, og bruge tildelte timer specifikt på den type elever, som man på egen skole har valgt at definere som AKT.-elever⁵. Overordnet har man i Odense Kommune ligeledes taget initiativ til, at skolerne har mulighed for at indgå i skoleudviklingsprojekter med fokus på elevers læringsstil og profil ud fra LSI-systemet⁶ og ”de mange intelligensers pædagogik”⁷. Begge tiltag ses i Odense Kommune som en aktiv handling hen imod tilvejebringelse af redskaber i skolemiljøet, der kan fremme ”den inkluderende skole”⁸.

Selv om udgangspunkterne for inklusion i skolen, som de er beskrevet her, har afsæt fra mange forskellige indfaldsvinkler peger de alle i samme retning. Det er for skolen i dag den måske vigtigste opgave på væsentlige punkter at bidrage til, at børn med socialt betingede vanskeligheder får særlig hjælp til at etablere relationer og udviklende aktiviteter, som kan hjælpe dem til at undgå en marginalisering og fremme deres placering i et almindeligt socialt fællesskab.

Problemformulering:

Hvilke handlekompetencer hos elever med problemadfærd kan have positiv indflydelse ved inklusion i folkeskolens normalklasser, set ud fra Albert Bandura, David Kolb og Lev. Vygotsky.

Rummelighed eller inklusion.

De fire diskurser.

I denne opgave vil ovenstående begreber ikke forekomme som synonymmer. Begrebets baggrund stammer fra Salamanca-aftalen af 10. juni 1994⁹, hvor en international rammeaftale om aktiv handling inden for specialundervisningen blev vedtaget. Aftalens stk. 8¹⁰ formulerer det således: Den inkluderende skole er den mest effektive måde, hvorpå man kan opbygge solidaritet blandt

⁴ AKT, Adfærd, kontakt, trivsel er en fællesbetegnelse for de elever, som af forskellige grunde er vanskelige at indeholde i normklasseregi. Betegnelsen refererer oftest til elever med problemadfærd. (Pia Dahl, AKT-vejleder Odense.)

⁵ AKT-elever, elever i folkeskolen med problemadfærd.

⁶ Dunn og Dunsns teori om kognitiv stil, Hilling (2003) s. 52

⁷ H. Gardners teori om ”de mange intelligensers pædagogik”. Hilling (2002) s. 59

⁸ The inclusive school, Sacramento-aftalen, Unesco, (1994)

⁹ The Salamanca Statement, Unesco, (1994), Action on Special needs education,

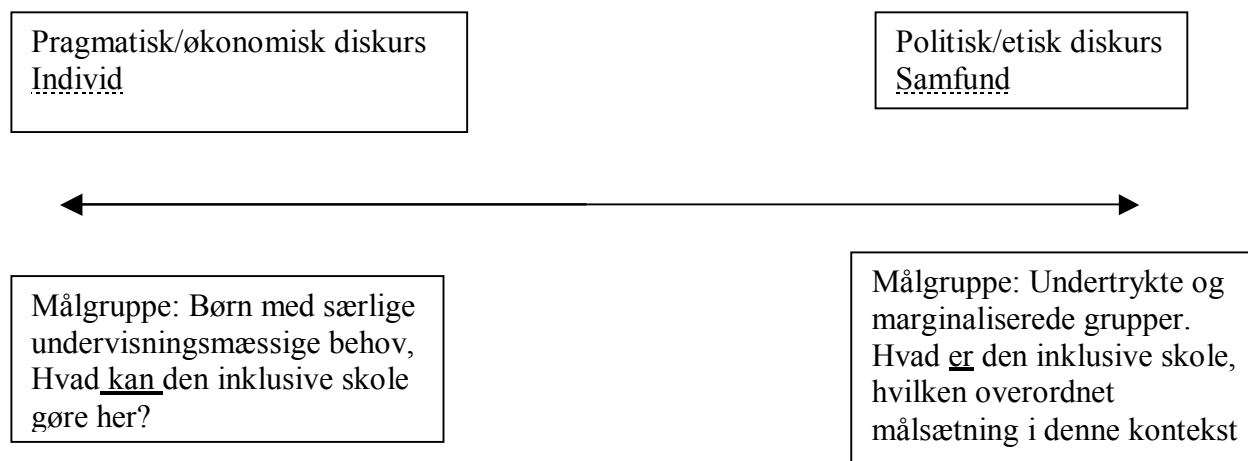
http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=8412&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

¹⁰ S.S. (1994), Guidelines for action at regional and international level; 8. Within inclusive schools. pa. 5

børn med særlige behov og deres jævnaldrende. Idet opgaven her drejer sig om, hvilke handlekompetencer eleven kan opnå i relation til andre i et fællesskab, vil den oprindelige betydning af det at blive/være ”inkluderet”¹¹ i et samspil være drivaksen i opgaven. Hvorledes rummelighedsbegrebet er blevet anvendt synonymt med inklusion, skal der senere kort gøres rede for. Som antydnet i foregående afsnit er der flere indfaldsvinkler til inklusion. Derfor er Alan Dysons¹² analyse af aftalens forskellige diskurser interessant for begrebsdefinitionen, den er her sat op på listet form med en kort forklaring:

1. Den etiske diskurs. – at alle børn skal have lige adgang til uddannelse og indflydelse på eget liv.
2. Den økonomiske diskurs. – understreger, at den inkluderende skole medvirker til hele uddannelsessystemets effektivitet.
3. Den politiske diskurs. – udpeger den inkluderende skole som den væsentligste indsats mod en række af de forhold, som truer vort samfund med splittelse og utryghed.
4. Den pragmatiske diskurs. – fastslår, at den inkluderende skole er den mest effektive fremgangsmåde, når målet er, at give alle børn en ordentlig uddannelse.

Imellem de fire diskurser er der indbyrdes nogle fællestræk. Den politiske – etiske som refererer til et samfundsplan hvor udskillelse af en minoritet undgås ved inklusion, og den økonomisk-pragmatiske som retter sig imod individplanet, hvor elever med særlige undervisningsbehov (faglige/emotionelle) sikres fokus og indsats ligeså vel som normalgruppeeleverne. I dette kontinuum fra individ til samfundsplan afsætter inklusionsbegrebet forskellige begrebsforståelser, gestalter, som hver for sig inden for hver sit felt vil kunne skabe fælles grundlagsforståelse til gavn for intern dialog.



¹¹ Se oversættelse af ordets oprindelige betydning næste side.

¹² Holmgaard (2004), s. 155

Dyson konkluderer, at en relation imellem de to gestalter er urealistisk, idet de ikke er kompatible i forhold til fælles udgangspunkt, ræsonnement og målgruppe.

Rummelighed er et begreb, som introduceret af Susan Tetlers i en ph.d.-afhandling fra DPU(2000)¹³ efterfølgende er blevet synonymt med begrebet inklusion, dog uden refleksion over hvilken debat Tetler ønsker at deltage i, den samfundsrelaterede eller den individorienterede. Set i forhold til det kontinuum som beskriver spændvidden i begrebet 'inclusion'¹⁴, får rummelighedsbegrebet en tvetydighed, idet det forholder sig til to forskellige grundlagsforståelser, som ordet i sin oprindelige form ikke kan indeholde selvstændigt. Derved retter det sig imod to forskellige målgrupper, og altså to forskellige diskussionsplaner. Det er med disse overvejelser in mente, og i forhold til opgavens fokus på individet i samspil, at opgaven her kun vil referere til begrebet inklusion.

Individ-niveaueet.

Idet opgavens udgangspunkt vil koncentrere sig om individniveaueet i en inkluderende sammenhæng, vil en kort forklaring til forståelse af, hvor i psykologien vi bevæger os, være tjenlig. Ved at tage udgangspunkt i individet bevæger vi os inden for udviklingspsykologien. Herved forstås både den kognitive udvikling, udviklingen af sansning, tænkning, hukommelse og sprog, og ikke mindst den emotionelle udvikling. Udviklingspsykologien kan opdeles i syv centrale teoriområder¹⁵:

Indlæring og adfærdspsykologien, de kognitive teorier, de psykodynamiske teorier, interaktionistisk teori, kulturhistorisk teori, og den udviklingsøkologiske teori. Opgaven vil tage afsæt i adfærdspsykologien og social indlæringsteori, idet fokuspunktet er rettet imod elever med problemadfærd. Ved at sætte udviklingspsykologien i forhold til skoleliv vil de kognitive teorier, som belyser undervisning ud fra et perspektiv om, at læring er baseret på erfaring og refleksion, og at undervisningstilrettelæggelse og måder at lære på er mangfoldige¹⁶. Individniveaueet bør i denne opgave, som er målrettet de elever, som har svært ved at indgå i samarbejde og fællesskaber, sættes i relation til sociale samspil og samfundsniveaueet. Derfor er en interaktionistisk teori anvendelig til at fokusere på individets samspil med omgivelserne. Forventninger og kommunikation er en betydningsfaktor for at forstå individets påvirkning gennem omgivelser, de sociale roller og dets betydning for identitet og selvfølelse.

¹³ Holmgaard (2004), s. 158

¹⁴ Inclusion er her anvendt uden oversættelse, ref. Webster's Encyclopedic Dictionary s 720, Inclusion har 3 betydningsformer. 1. det at inkludere (aktivt handlende), 2. tilstanden af at være inkluderet (passiv form), 3. det som bliver inkluderet (beskrivende form)

¹⁵ Hwang og Nilsson (1999), s. 25

¹⁶ Gleitmann (1999), s. 147

Elever med problemadfærd.

Problemadfærd indeholder mangeartede adfærdsformer. Ofte vil problemadfærd være udtrykt synonymt med adfærdsvanskelighed og dermed pege hen mod elever som forstyrrende og opmærksomhedskrævende individer. Problemadfærd kan imidlertid også omhandle de stille, de oversete elever.¹⁷ Psykolog Jørn Nielsen¹⁸ beskriver problemadfærd, som en adfærd der er så urimelig uacceptabel, at man nødvendigvis må reagere på den. Som et andet forhold sættes opmærksomheden på den følelse, som man som lærer fornemmer, at egen undervisning ikke lader sig gennemføre, eller at ens tærskel bliver overskredet således, at man skal reagere. Niels Egelund henviser til en definition af problemadfærd fra en norsk undersøgelse, Nordahl og Sørli¹⁹, 1997, som ud fra fire forskellige områder i skolen beskriver, hvordan adfærd skaber problemer²⁰:

- 1) Bryder med normer og regler
- 2) Hæmmer læring og udvikling hos eleven selv og andre
- 3) Hindrer positivt samspil
- 4) Hindrer undervisning og læringsaktiviteter.

Sammenfattende kan problemadfærd udlægges således, at når adfærden bliver til hindring for, at den almindelige undervisning medfører læring og udvikling hos eleven og, at relationer mellem eleven og omgivelserne ikke afstedkommer befordrende samspilsformer, må adfærden karakteriseres som problemadfærd. Læring og eventuel udvikling vil som følge heraf forekomme i et randområde af det forum, som undervisningens almindelige tilrettelæggelse er baseret på i normalklassen. En reaktion på elever med problemadfærd vil af disse årsager ofte blive en tiltagende isolation og udelukkelse fra gruppen af andre elever, og risiko for at eleven vil fungere tiltagende dårligere i almindelige sammenhænge vil være overvejende. Generelt refereres der til AKT- elever²¹. Opgaven målrettes inklusion af disse elever, modvirkende marginalisering og selvforstærkende problemfaktorer.

Handlekompetencer.

Handlekompetence forstås i denne sammenhæng som evnen til at agere med egen adfærd, personens eget potentiale og med omgivelserne på en positiv måde. Begrebet beskrives ud fra

¹⁷ Pia Dahl, AKT-vejleder, Odense Kommune, bilag nr. 9

¹⁸ Can pæd. Psych., ph.d., Klinisk psykologi ved PPR, Vejle (indtil 1998), Andersen (2004) s. 206

¹⁹ Urolige elever i folkeskolen, Egelund (1997), s. 13

²⁰ Ifølge omtalte undersøgelse falder ca. 2-3 % af alle elever ind under disse kategorier, i gennemsnit en elev pr. klasse !

²¹ AKT- (adfærd, kontakt, trivsel) -uhensigtsmæssige **adfærd** kan være tegn på vantrivsel, manglende **kontakt** kan skabe psykiske problemer, **trivsel** er altafgørende for udvikling og læring. Reference til dette begreb indeholder almenkendte forhold, og det er disse fokuspunkter, der således refereres til i AKT-sammenhæng.

menneskets livsduelighed, det vil sige menneskets egen forventning om, hvordan en given opgave kan udføres med et resultat, der står i direkte forhold til eget selvværd og handling, personlig kompetence og omgivelsernes forventning. Alle tre faktorer har dermed direkte indbyrdes indflydelse på handling og resultat af opgaveløsning. Desuden forstås handlekompetence som udtryk for, at en persons potentiale kan forandre sig i samspil med omgivelserne, og at dette via erfaring og reflektion ændrer kompetencer og læringspotentiale med direkte indflydelse på en persons handlinger. Desuden beskrives menneskets udvikling som en funktion af læring og dermed også det omvendte forhold således, at læring og udvikling altid står i et dialektisk samspil med ændrede handlinger til følge. Kompetence kan orienteres i et kontinuum: Tilpasning – Kritisk/bevidst læring.

Afgrænsning af opgaven.

Hovedvægten i denne opgave er lagt på en del af det psykologiske felt, som belyser de psykologiske /pædagogiske problemstillinger, der vedrører elever med problemadfærd i normalkasser. Der er ikke i denne opgave lagt vægt på de indre psykiske processer i forhold til neuropsykologiske funktioner. Således er testning af generelle indlæringsvanskeligheder og adfærd uden for denne opgaves rammer. Derimod er vægten lagt på de intra-individuelle, interagerende og inter-aktionelle forhold, der er belyst i følgende tre teorier: Banduras triadedelte reciprokke kausalitetsmodel, Kolbs ”The experiential learning Theory of development” og Vygotskys undervisningsteori beskrevet ved begrebet ” Den næstfølgende udviklingszone”.

Struktur og vejledning til opgaven.

Jeg vil i denne opgave, qua problemformuleringen, bearbejde, hvordan inklusion af elever med særlige behov via ændrede handlekompetencer kan blive inddraget i samarbejde og derved blive bedre fungerende i samspil med omgivelserne. Idet adfærd er den fremtrædende markør for, hvorvidt disse elever kan indgå i en sådan sammenhæng, har dette problemfelt været afgørende for teorivalget. Her har søgningen i adfærdspsykologien med inter-individuel dynamik givet anledning til at inddrage Bandura’s self-efficacy teori. Kolbs erfaringsbaserede lærings- teori er valgt med det formål at kontrapointere adfærdspsykologiske betragtninger og derved skifte synsvinkel til, hvordan undervisning på forskellige måder kan tilgodese elever med særlige behov. Valget af Vygotsky begrundes ud fra den betragtning, at læring er en proces af indre og ydre faktorer, hvoraf udvikling er en funktion. Vygotskys teori kan derved belyse, hvordan en elev kan forandre egen situation med omgivelserne i en udviklende dynamisk proces ved internalisering. Opgavens empiridel som består af en kvalitativ interviewundersøgelse, vil blive bearbejdet med det formål at belyse omtalte teori-

dele som grundlag for analyse og diskussion. Successivt vil der forekomme videnskabsteoretisk analyse.

Teoretisk del.

Hermansens læringsunivers.

Hermansens læringsunivers er et forsøg på en systematiseret oversigt og klassificering af teoridannelser, som alle beskæftiger sig med læringsbegrebet. Strukturen bygger på Batesons taksonomi²² i forhold til refleksionsniveauer i forhold til læring, og et kontinuum, som beskriver forskellige læringsteoretiske retninger. Den opdeler ud fra disse teoridannelsers værdigrundlag de videnskabsteoretiske positioner. Spændvidden rækker fra biologisk orientering til social orientering. Det sidste element i denne perspektivering beskriver samspillet mellem individ og omgivelser i teorierne: mekanisk, dynamisk eller dialektisk. Opstillingen er ikke videnskabeligt funderet, men den kan give god mulighed for en orientering, når de teoretiske positioner skal diskuteres. Derfor vil dette analyseredskab blive anvendt i forbindelse med teoriernes præsentation²³.

Albert Bandura (født 1925) har udviklet baggrunden for socio-behaviorismen, som tydeligt skriver sig op imod den traditionelle behaviorisme, hvor den på afgørende områder gør op med de reduktionistiske elementer i adfærdspsykologien, som knytter an til operant betingning.²⁴ (Thorndike, 1887-1949; B.F. Skinner, 1904-1990). Kritikpunkterne hviler på, at menneskets indlæring består af meget komplekse funktioner, hvor årsags/virknings-sammenhænge kan være mangeartede, og derved kan f.eks. 'reinforcement'-begrebet²⁵ være svært at definere, fordi det i forhold til mennesket ikke er entydigt gældende²⁶, og fordi begrebet knytter an til enkeltpersoner, hvor det bør tages i betragtning, at mennesker lever i større livssammenhænge. Med denne baggrund har Bandura tilføjet social adfærd i en social læringsteori.²⁷ En operant er således ikke noget, som optræder som et fuldt helstøbt element i organismens adfærd, det er resultatet af en kontinuerlig formende proces, en dynamik. I denne forståelsesramme er imitation og observation eksempler på uundværlige aspekter af læringsbegrebet, hvor det at lære ved at efterligne forudsætter

²² Batesons taksonomi i fem niveauer; 0 -4, 0 = 0/1 rigtigt eller forket; 1= korrektiv forandring; 2=læring af at lære; 3=korrektiv forandring i systemet af sæt af alternativer, 4.korrektiv forandring af systemet (organismen)

²³ Bilagsnr. 2, Hermansens læringsunivers

²⁴ Hermansen (1996), s.43 Opreant betingning: instrumentel indlæring, eks. dyr udfører handling - modtager belønning.

²⁵ Bandura (1963), s. 116 forstærkende stimuli, en genforstærker, her set i et dynamisk forhold med forstærkning af stimuli til følge. Frustration er således reaktion på udeblivelsen af genforstærkere. (dyr oplever mad som forstærker ved operant betingning.)

²⁶ Gleitmann (1999) s. 151,153

²⁷ Bandura (1963), s. 3

en mental (kognitiv) bearbejdning hos individet. Bandura introducerer ud fra disse betragtninger to begreber, 'Observational Learning', og 'Vicarious Reinforcement'²⁸.

På dette afgørende punkt skriver Bandura sig ud over behavioristisk forståelsesramme ved at påpege, at adfærden alene ikke forklarer læringens kompleksitet. På denne måde forsvarer denne teoribaggrund, som ellers i grundlæggende træk beskriver adfærd på organisme-niveau derved, at der ses bort fra de bevidste processer, at beskrive adfærd ud fra et individniveau. Læringens dybde vil i denne kontekst kunne klassificeres til at være nærmest dynamisk, med en orientering i læringens horisontale retning hen imod kognitiv teori.²⁹ Dog er det grundlæggende læringssyn³⁰ hos Bandura additivt, det vil sige en statisk model, hvor faktorer efter en fordeling påvirker adfærden med en³¹ additiv effekt. Derfor må Bandura også beskrives som mekanisk i sit læringssyn.

I taksonomien, læringens vertikalitet, vurderes teorien at befinde sig fra niveau 1 til niveau 2. Fra mekanisk reflektorisk læring til metalæring. Teorien anviser en metode, i samspil med påvirkning udefra, hvordan man lærer at lære. Der har igennem Banduras produktioner over en lang årrække været forskellige videnskabs-teoretiske vurderinger, som rækker fra ny-behaviorisme, socio-behaviorisme til social kognitivisme og til konstruktivisme . Det forekommer svært at placere Bandura i et enkelt felt, men i denne opgave lægges vægten på Banduras bidrag på det sociale kognitive plan med hans baggrund i socio-behaviorismen. Teoriens vigtigste begreber :

Observationsindlæring. Individet kan lære gennem observation af andres adfærd på områder, hvor indlæringen er symbolsk. Det vil f. eks sige, at elever kan lære om sociale normer, moralsk dømmekraft, og moralsk orientering ved at observere voksne rollemodeller som tilførte genforstærkende stimuli ved ros og billigelse.³²

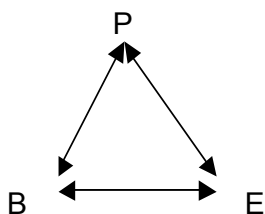


Fig. 1

Tresidet reciprok determinisme

²⁸ Bilagsnr. 3, beskrivelse af Banduras modelteori og undersøgelse af modelindlæring.

²⁹ Bilagsnr. 4, Indplacering i Hermansens "læringens univers"

³⁰ Bandura udvikler gennem årene sin teori betydeligt. Indfaldsvinklen er laboratorieeksperimenter i 60'erne som siden udvikles til social kognitiv teori

³¹ en mekanisk funktion udløses, når påvirkningsfaktorer adderes

³² Bandura (1963), s. 207

'Self-efficacy', forstås som menneskets mulighed/evne for at generere en formåen, hvori der indgår kognitive, sociale, følelsesmæssige og adfærdsmæssige færdigheder, som alle skal organiseres for at klare mangeartede formål³³. Menneskets virkningsgrad³⁴ er altså afhængig af egne forventninger/følelser, egne evner/kompetencer, og hvilke mål individet stilles overfor. 'Efficacy-forventning' er et nøglebegreb i forhold til dannelse af menneskets kompetencer, det står i direkte forhold til troen på egen virkningsgrad og har således indflydelse på individets motivation. Derfor skal en persons forventning om virkningsgrad nøje afstemmes med forholdet til omgivelserne, adfærden og personlige interesser. For at en person kan foretage en sådan vurdering, spiller en række andre faktorer ind, såsom personens selvopfattelse, selvagtelse, en høj grad af følelsesmæssig kontrol og positive egen-forventninger³⁵ til succes eller belønning. I denne forbindelse indgår reciprok kausalitet som en proces.

Tresidet reciprok kausalitet.³⁶ (Fig. 1, s. 8)

Denne model forklarer en gensidig årsag-virkning sammenhæng. Årsagen er virkning og virkningen er også årsag. For eksempel kan en generel indlæringsvanskelighed indvirke på de affektive forhold hos en person, som således påvirker tilbage på indlæringen yderligere med forhindring, det tresidede forhold beskriver yderligere omgivelsernes gensidige indflydelse på personen og adfærden. 'Causation'³⁷ definerer Bandura som en 'funktionel afhængighed mellem begivenheder'³⁸. Den triadiske sammenstilling, som det ses af figur 1, mellem B (adfærd), P (indre personlige faktorer) og E (det sociale miljø), udtrykker den additive gensidighed mellem begivenheder, men ikke med hvilken styrke eller omfang de enkelte årsagsfaktorer optræder. Desuden kan tilgangen til denne triade foregå gennem alle tre hjørner. Afhængigt af hvilket hjørne der vælges som indgang, vil den samme begivenhed kunne være såvel en stimulus, et svar eller en "genforstærker"³⁹ fra det sociale miljø (Bandura, 1977, s. 204). I den gensidige indflydelse mellem person og det sociale miljø, vil en persons forskellige mulige måder at handle på kunne producere forskellige sociale miljøer (Bandura, 1997, s. 31). Absolut centralt for hele teoridannelsen er således Self-efficacy begrebet, hvor den i

³³ Bandura (1997), s.37

³⁴ Selfefficacy, virkningsgrad, virkningsfuldhed, ordet lader sig vanskeligt oversætte med fyldestgørende betydning, idet betydningen implicit henviser til individets egen bedømmelse af egen virkningsgrad

³⁵ Efterfølgende vil der i opgaven refereres til det engelske 'efficacy', begrebet indeholder en bredere forståelsesramme.

³⁶ Triadic reciprocal causation, Bandura (1997), s. 5.

³⁷ Bandura (1997), s. 5

³⁸ 'functional dependence between events' (Bandura (1997), s. 5).

³⁹ egen oversættelse af 'reinforce' (Bandura (1963), s. 116). Definition of frustration.

modellen (Fig. 1, s. 8) er at finde øverst i toppen af pyramiden i P. Personens forventning om egen virkningsgrad er afgørende for, hvilken handling der sættes i gang, og centralt for hvordan gensidigheden i de øvrige årsagsfaktorer påvirker. Videnskabsteoretisk opfattes individet grundlæggende som et objekt i et nomotetisk videnskabssyn ved at forklare og forudsige årsagssammenhænge, dog beskriver teorien på nogle punkter krav om selvbevidsthed ('Efficacy'), hvor teorien bliver mere hermeneutisk.

David A. Kolb (født 1939) Kolbs teori er dynamisk forstået på den måde, at han i sin teori sammenholder læringsstrategier, læringsprocesser og kognitive funktioner, og på det grundlag giver mulighed for at evaluere individets tænkning og læringsadfærd. Kolbs grundtese er baseret på, at læring foregår i spændingsfeltet mellem forventning og erfaring. Individet forsøger at tilpasse sig omgivelserne ved kontinuerligt at anvende erfaringen som samspillende faktor med læringsstil og adfærdsmønstre hos individet.

Kolbs læringsteori " Experiential Learning Theory" er en kognitiv teori, som på væsentlige punkter udvikler Piagets stadieteori. Centralt for teorien er den erfaringsbaserede proces, som ifølge Kolb nødvendigvis må være til stede som transformation ved enhver læring⁴⁰. Teori-begrebet er tvetydigt, idet "experiential" både kan oversættes med erfaring, men også oplevelse. Teorien er individ-orienteret, og samspilsforhold med omgivelserne indgår ikke direkte i Kolbs teorigrundlag. Den er intrapersonel og dynamisk. Kolb sammenskriver i sin teori yderligere to fremtrædende teoretikere inden for personlighedspsykologien, Kurt Lewin og John Dewey i sin læringsmodel. Læring foreløber ifølge Kolbs teori i stadier som i en cirkulær proces. 1. konkret oplevelse 2. reflekterende observation, 3. abstrakt begrebsliggørelse 4. aktiv eksperimenteren. Det er denne omdrejning, som er læringsprocessen og den udgør grundstrukturen i modellen (se Fig.2).

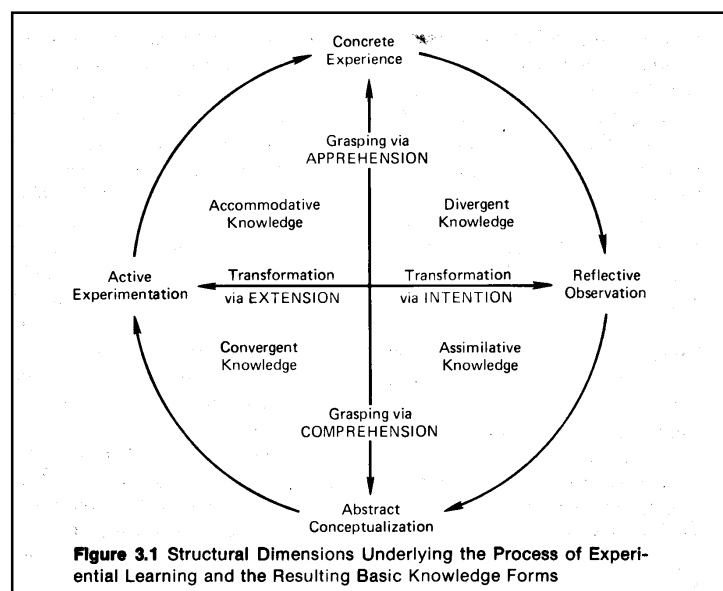


Fig. 2.

⁴⁰ Kolb (1984), s. 38

I læring indgår to dimensioner, begribelse (grasping) eller (prehension⁴¹) af omgivelserne (vertikalt) og en transformation eller omdannelse (horisontalt). Opmærksomheden rettes her på det at opfange (sansningen) og det at fatte (begribe), hvor akse spænder mellem den konkrete oplevelse og den abstrakte begrebsliggørelse. Transformationsaksen er knyttet til reflekterende observation og aktiv eksperimenteren. Transformationen aktiveres i et spændingsfelt mellem intension og ekstension, gennem reflektiv observation og aktiv eksperimenteren, dvs. både indadvendt og udadvendt. Ved transformation optages og indlejres det lærte i de psykiske strukturer, teorien er her identisk med Piagets grundtanke: At assimilere, hvilket betyder, at man indarbejder begreber og genstande i sine handle-mønstre således, at de bliver fasttømrede til individets afdækning af omverdenen (assimilativ viden). Idet omgivelserne jo klart også har direkte indflydelse tilbage på individet, og med direkte påvirkning tvinger det individet til at finjustere assimilationen til nye ”ukendte” områder, her opstår akkomodationen (akkomodativ viden).⁴² I fig 2 ses de to former for viden som en diagonal igennem modellen. Kognitiv udvikling i denne forståelsesramme er forholdet mellem assimilation og akkomodation, hvor adaptionen er ligevægten imellem de to størrelser.

På den anden diagonal beskrives to forskellige former for læringsstilsorienteret viden, divergent og konvergent tilgang til problemløsning. Divergent stil knytter sig til kreative funktioner ved at finde alternative og forskellige løsningsformer, og konvergent er forbundet med det regelrette og en bestemt fremgangsmåde.⁴³ Dette aspekt af teorien beskriver de fire forskellige former for viden,⁴⁴ som individet kan benytte sig af, og det kan opfattes som den baggrund og tilgang, individet har for at indgå i læringsprocesser. Helheden i modellen skal opfattes således, at individet lærer optimalt, når alle elementer er i en svingningsproces, at alle fire læringsformer, konkrete erfaringer, reflek-sive observationer og abstrakt begrebsliggørelse og aktiv eksperimenteren er i spil. Det dynamiske i teorien ligger i en stadig vekselvirkning mellem subjekt og objekt, og udvekslingen byder på stadig større udfordringer, hvor spændvidden øges og dermed også karakteren af den kognitive proces hos subjektet. Afgørende for den læring som opstår i denne model er det oplevelsesgrundlag, et individ er en del af, hvilket tydeliggør, at individets udvikling er afhængig af, hvilken virkelighed individet vælger eller har mulighed for at opfatte og begribe.

⁴¹ Kolb (1984), s. 41, prehension: Kolbs sammenskrivning af apprehension/comprehension.; tage mål af, opfange i flg. Webster's Encyclopedic Dictionary s. 1134.

⁴² Bilagsnr. 5, Piagets ligevægtsteori.

⁴³ Entwistle, (Hilling (2003), s.44)

⁴⁴Viden. Jeg forstår i Kolbs terminologi, at viden her bedre kan forstås som erfaringsbaggrund, begrebet er oversat fra ”knowledge”.

Det dialektiske aspekt ligger i processen mellem adaptationen og tilpasningen, jævnfør grundtesen om menneskets drive efter at tilpasse sig omgivelserne, og det ligger fundamentalt i teorien her, at individet skal kunne indgå og forholde sig til alle de fire læringsformer. Dette modsætningsfyldte, konfliktfyldte spændingsfelt danner individets integration. Teorien er udpræget kognitiv. Læring er i denne teori beskrevet som en evigt forløbende proces, hvor det nye hele tiden udfordres ved tilpasning til det kendte (erfaringen), og teorien lægger stærkt op til egen refleksion om læring, hvordan man lærer at lære. Dette ses tydeligst i forhold til Kolbs udviklingsteori, som antyder en eksistentiel forståelse af det fuldt integrerede menneske (se fodnote 46.) Derfor vurderes teorien til niveau 3. i Batesons taxonomi.⁴⁵

Kolbs udviklingsmodel. (Fig. 3., s.13)

Kolb har ud fra sin grundmodel arbejdet videre med perspektivet omkring udvikling og vækst. Han har forsøgt at inddrage en form for taksonomi i forhold til udviklingspotentialerne i hans model. Denne udviklingslinie må dog primært opfattes som en slags stadiorienteret udvikling, dog er den individuelt orienteret og ikke aldersbestemt⁴⁶. Desuden har modellen den kvalitet, at den tydeliggør de mangfoldige mønstre, som kendetegner menneskets læringsstile, hvilke mønstre der tegner sig ud fra persontype, opgaveløsning og undervisnings- og læringsadfærd. Figuren har i sin grundplan de kendte fire erfarings- og vidensbaggrunde. I de fire hjørner ses AC, affektiv kompleksitet; CE, konkret erfaring, RO reflektiv observation; AE, aktiv eksperimenteren, og det er i dette grundplan, hvorfra udvikling starter med en opadstigende bevægelse (elevering) via stigende kompleksitet og forhold til omverdenen, gennem integration af de dialektiske adaptive⁴⁷ former (drivet). Banerne er afstukket fra udgangspunktet, f.eks. konkret erfaring der tager udgangspunkt i affektiv kompleksitet, medfører højere stadier af følelsesbestemt indstilling; reflektiv observation følger højere grader af opmærksom observation, affektiv kompleksitet afstedkommer i kraft af symbolsk kompleksitet højere former af koncepter, og aktiv eksperimenteren afstedkommer via adfærdsmæssig kompleksitet højere former af bevidste handlinger. Udvikling foregår i en spiralgående elevering, en hermeneutisk spiral, som jo højere vi stiger, jo mere integrerede bliver de fire læringsformer for til sidst, øverst i den koniske figur, at blive fuldt integreret i et selv, som handler målrettet i forhold til omverdenen.⁴⁸

⁴⁵ Bilagsnr. 6, Kolb i Hermansens læringsunivers.

⁴⁶ Kolb (1984), s.142; Acquisition: fra fødsel til voksen, Specialization: uddannelse og efterudd. den tidlige erfaringsverden af voksenlivet, Integration: Udefineret, dog individet som kan tage personlig eksistentiel konfrontation med livet.

⁴⁷ Se evt. Dialektisk princip på foregående side.

⁴⁸ Kolb (1984), s. 140.

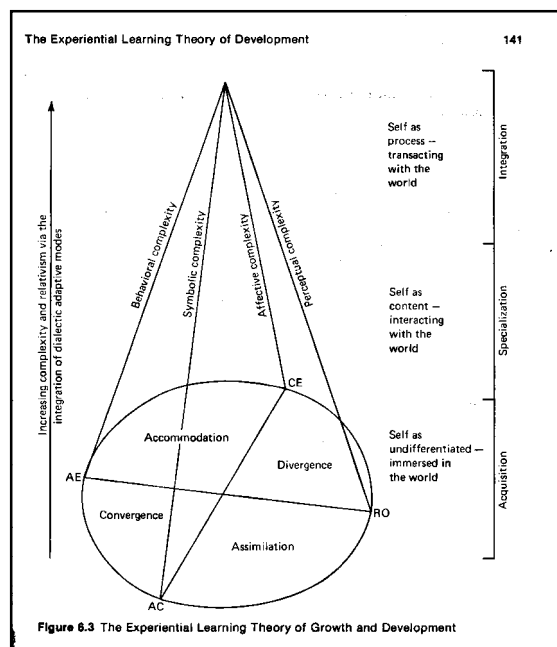


Fig 3

Videnskabsteoretisk orienterer Kolb sig med det grundsyn, at mennesket udvikler sig på baggrund af indre kræfter og modsætninger, som er opstået i den omkringliggende verden, mod den dialektiske idealisme. Her opleves drivkraften identisk med Piagets biologisk funderede ligevægtsteori, en stræben efter ligevægt eller syntese. Mennesket er således i dette menneskesyn født nysgerrigt og stræbsomt. Der er tale om en hermeneutisk videnskabsideal, hvor der stilles krav om bevidsthed, og det forsøges at beskrive mennesket ud fra et system, som giver mening ud fra systemets dynamik. Mennesket er subjekt

Lev Semenovich Vygotsky. (1896 – 1934) Vygotsky har med sit bidrag i den kulturhistoriske skole formået at give psykologien nogle vigtige grundstene til fundamentering af udviklingsprincipper i udviklingspsykologien. Udvikling bliver i denne kontekst sidestillet med forvandling, hvor læring indgår som den proces, der igangsættes af indre og ydre faktorer. Grundtesen er, at læring går forud for udvikling, Vygotsky (citater): ” *Undervisningen, der før syntes at være afhængig af udviklingen, viser sig i virkeligheden som den kraft, der på afgørende måde driver udviklingen fremad.* ”⁴⁹. I Vygotskys fundering sættes udvikling ligeledes i samspil med omgivende samfund ud fra interpsykologiske processer, hvor Vygotsky pointerer, at de højeste menneskelige processer kun kan opstå i gensidig menneskelig påvirkning. Dette er baggrunden for individets forandring med nye former for psykisk liv, nye færdigheder til følge. For barnet er hele videreudviklingen grundlæggende baseret på samvær med den voksne. Nyere tids forskning konkluderer eksplicit, som det fremgår af Rudolf Schaffer. Beslutninger om børn ; ” *børns oplevelse af interpersonelle relationer er afgørende for deres psykologiske tilpasning.* ”⁵⁰ Det som børn oplever i deres interaktion med

⁴⁹ Vygotsky (1971), s. 450

⁵⁰ Schaffer (1998), s. 314

andre mennesker, er den grundlæggende bestanddel i denne udvikling. Denne banebrydende teori blev hos Vygotsky et grundprincip, hvorved ændring af psykologisk metode til at bedømme barnets psykologiske udvikling ud fra et dynamisk princip blev introduceret. At undersøge i to tempi, første gang for at prøve hvad barnet kunne løse af en stillet opgave på egen hånd, og dernæst at prøve anden gang med en voksens hjælp. Differencen som således opstod mellem de to resultater viste ”den næstfølgende udviklingszone”.⁵¹

Den nærmeste udviklingszone.

Læreprocessen forekommer på denne måde at være forandrende for individet ved også at afdække de problemer, som eventuelt opstår i individets forhold til læring.

Individet skal selv sætte fokus på kerneemner omkring individets egen situation, så vil læringsprocessen forløbe indsigtsgivende omkring det emne, som måtte præge/hæmme individets læringsstil. Ved at tilvejebringe en ny indsigt i forhold til nærmeste udviklingszone, er det vigtigt at centrere kerneemnet i denne proces. Nye problemløsningsstrategier kommer til syne, og læringen giver robusthed og tillid til, at nye ukendte ”veje” er befordrende og ikke giver anledning til blokering, men de opfattes som en styrkelse af associativ tænkning med frigørende effekt. Dvs., at den læring individet har gennemgået, er en del af en problemløsningsproces.

Det er denne effekt, der ligger i dobbelt-loop teorien (Fig. 4), som anviser en divergent kognitiv stil⁵² i modsætning til enkelt-loop, som baseres på konvergent stil. Stilen kan benævnes som evnen til at lære om læring, og metoden er, at kreative og alternative løsningssystemer kan omdirigere ellers fastlåste og uhensigtsmæssige mønstre.

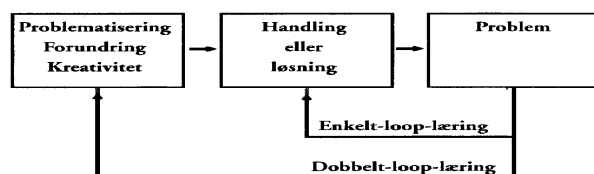


Fig. 4

Modellen⁵³ belyser denne forandrende proces, som indebærer en vis grad af refleksion og selvindsigt i egen situation. Teorien er fremsat i forhold til organisatorisk læring, her anvendt kreativt til at belyse forandrende processer i individets læringsstrategi i samspil med omgivelserne.

Vygotskys teori er virksomhedsorienteret, og den bygger på den forståelse, at mennesket gennemgår en psykologisk udvikling i handlende samvær og vekselvirkning med andre ud fra den historiske

⁵¹ Vygotsky (1971), s. 453

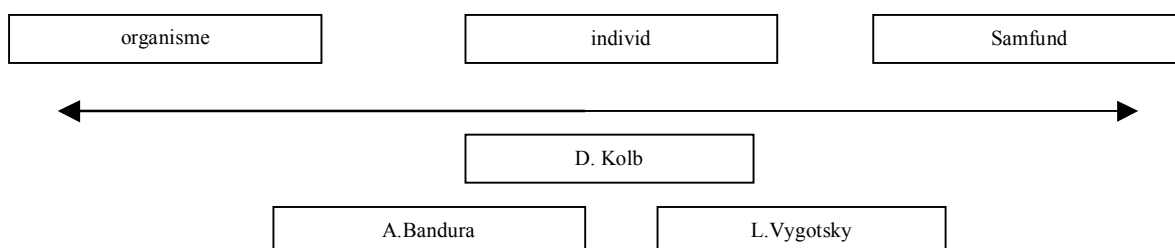
⁵² Hilling (2003), s. 44, Refererer her til Entwistle, konvergent og divergent tænkning.

⁵³ Hermansen (2001), s. 125

og samfundsmæssige kontekst, mennesket befinder sig i. Det er denne handlen, ageren, som er drivkraften i teorien, og man kan således kalde hele menneskets liv for menneskets virksomhedsprojekt. I Hermansens læringsunivers placerer teorien sig⁵⁴ i det horisontale felt blandt virksomhedsteoriene. I læringens dybde finder vi det dialektiske forhold i læringen, som er ophobet, og den læring som den nærmeste udviklingszone tilbyder. Den afstedkommende udvikling er interaktionel med læringen. Læringens vertikalitet kan her diskuteres. At der ved refleksion/analyse ændres på kulturelle forhold og menneskelig bevidsthed, refleksion over læring, af lære-processen måtte retfærdiggøre en placering i niveau 3. Dog ses teorien ud fra den rent kognitive del af teorien, vil niveau 0 - 2 være en passende placering, hvor ”den nærmeste udviklingszone” som begreb, refererer til læren om at lære. Metalæringen og ned til niveau 0, beskriver den historisk- materialistiske udvikling i teorien. Videnskabsteoretisk placerer Vygotsky sig tydeligt inden for den dialektiske materialismes ramme, mennesket forstås ud fra samfundet, og samfundet kan beskrives ud fra mennesket med et kritisk videnskabsideal. Mennesket er både objekt og subjekt.

De tre teorier diskuteres.

Teoriuddraget fra de tre nævnte teoretikere har ved de her beskrevne modeller og begreber alle anvendt forskellige synsvinkler og forskellig optik til belysning af individet i læringsmæssig sammenhæng. Som en yderligere perspektivering af teoriernes position i forhold til en indbyrdes placering, vil nedenstående kontinuum hjælpe ved den videre diskussion og analyse af teoriene. Indplaceringen er foretaget på baggrund af teoriernes fundering i forhold til energimobilisering set i forhold til individets udvikling. Er det indre kraft som en form for biologisk/reflektorisk orienteret faktor (Bandura), er det individets eller bevidst ageren i en selvaktualisering med omverdenen (Kolb), eller er det den handlende virksomhed i et fællesskab som skaber den drivende kraft til personlig udvikling (Vygotsky)



⁵⁴ Bilagsnr. 7, Vygotsky i Hermansens læringsunivers.

Empirisk del.

Til undersøgelse af følgende hypotese har jeg gjort overvejelser med hensyn til metode og design som beskrevet i følgende afsnit.

- H1 Graden af handlekompetence⁵⁵ og evne til at være inkluderet i en klasse blandt elever i skolen er skabt som følge af samspillet mellem eleven og undervisningssituationen/læreren/andre elever.

Metodologiske overvejelser og valg af design.

Til indsamling af data har jeg anvendt en semistruktureret interviewundersøgelse med åbne spørgsmål, der giver mulighed for nuanceret og uddybende spørgeteknik således, at jeg har opnået et mere repræsentativt billede af tre interviewpersoners holdninger og baggrunde. De tre personer er udvalgt sådan, at de repræsenterer det direkte handlingsorienterede arbejdsfelt i to forskellige kommuner på Fyn, to mandlige lærere som arbejder med AKT-elever inkluderet i normalklasser, samt en kvindelig medarbejder ved Børn og Ungeførvaltningen i Odense kommune, som er ansat som koordinerende AKT-vejleder i kommunen. De tre respondenter befinder sig i aldersgruppen 50-60 år. Begrundelse for valg af disse respondenter beror på den antagelse, at ved at vælge personer fra forskellige kommuner, og for en af respondenternes vedkommende med en anderledes indfaldsvinkel til praksisfelt, vil en kilde-triangulering kunne finde sted. Herved kan en krydsvalidering konstatere graden af eventuelt overensstemmelse blandt forskellige kilder, som så ikke nødvendigvis knytter sig til bestemte arbejdskulturer eller miljøer. Interviewformen med uddybende og formidlende spørgsmål modvirker risiko for cirkularitet⁵⁶, som kan forekomme ved spørgeskemaer og stramt strukturerede interviews.

Til komprimering af det semistrukturerede mini-dybdegående interview⁵⁷ har jeg udvalgt seks analysepunkter i en tematisk metode til bearbejdning af data. I interviewet har jeg i guiden⁵⁸ forberedt nogle åbne spørgsmål, en såkaldt funnelteknik, som indkredser emnerne til at blive mere specifikke ved at uddybe udtalelserne med, ”hvad mener du med...”, ”Vil det sige at”, ”fortæl lidt mere om”, osv. På denne baggrund er der foretaget transskription af alle interviews fra bånd, og ved bearbejdelsen ud fra tematisk metode er der fremkommet en udarbejdelse af de sideordnede kategorier⁵⁹, som følger:

⁵⁵ Handlekompetence defineres s. 6

⁵⁶ Kruuse (2001), s 167

⁵⁷ Kruuse (2001), s 137

⁵⁸ Bilagsnr. 8

⁵⁹ Kruuse 2001, s 167

Analysepunkter

A. Mulighed for ændring/forandring hos elever med problemer i adfærd; **B.** Lærerrollen i forhold til at inkludere elever med problemadfærd; **C.** Struktur for inklusion af elever med problemadfærd.

Yderligere tre kategorier blev udskilt ved analysen, men er i forhold til hypoteseplanet blevet kategoriserede som sekundære.⁶⁰

A. Mulighed for ændring/forandring hos elever med problemer i adfærd.

Jeppe

Hvis man bygger handlekompetencer op uden at vende personens indre psykiske tilstand, vil det bære på et skrøbeligt fundament. At give handlekompetencer er ikke muligt, så længe eleven er emotionelt frustreret. En tydelig voksen skal være nærværende i første række. Gruppen kan i nogle tilfælde være medvirkende til at anvise hensigtsmæssige handlekompetencer, men det kan ikke forventes.

Gennem terapeutiske samtaler, lærer-elev, og ved dialog på klassen kan man afdække den psykiske struktur hos eleven, forholdet mellem identitet, ego og forestilling om selverkendelse, forholdet til selvværdet, det er afgørende for udviklingen og ændrede mønstre.

En voksen som har en tydelig fylde, at læreren i sin personlighed er rummende og tydelig og grænsesættende, det er afgørende for, om der kan skabes basis for sympati og ændringer af elevens adfærd. Forandringer sker over år.

Kurt

Man kan ikke lave ren rygmarvstræning. Eleverne skal arbejde med de kognitive vinkler, forstå hvordan de lærer, og det skal ske så tidligt som muligt. De skal bevidstgøres om deres egen læringsituation. Gennem refleksion og bevidstgørelse af eleven om hvilke kompetencer eleven har, kan man vise hvilke muligheder, der er til stede for eleven. De skal opleve at være ligeværdige medlemmer.

De bliver fascineret af, når de hos deres kammerater ser nogen, som er gode til et eller andet. Ved overførsel fra andre elever sker der en større opmærksomhed, højere grad af overførsel, og motivation. De voksne er den største primære betydningsfaktor i de unges liv. Forældrene er ekstremt vigtige.

Pia

Hvis eleven bliver taget ud af deres sammenhæng og trænet i relationskompetence, så opnås ingen ændring af læring eller udvikling. Elever og lærere skal agere med eleven på godt og ondt. Den

⁶⁰ Bilagsnr. 9, Kategorisering af alle temaer, samt forskerens øvrige kommentarer til datamaterialet.

vigtigste betydningsfaktor er lærerpersonlighed, lærerkvalifikationer og kompetence til udviklingsstøttende samspil. Man skal være bevidst om interaktionsforholdet, hvordan man taler, øjenkontakt, se indikation på manglende selvværd. Opnå trygge rammer med kropssprog med sociale/faglige mål, og sikre konsensus ved overleveringen til næste lærer.

B. Læreren i forhold til at inkludere elever med problemadfærd.

Jeppe

Læreren skal kunne se den enkelte elev samtidig med, at læreren rummer dem alle. Der er tale om personlige og ikke tillærte egenskaber. Man skal kunne forholde sig til de eksistenser, som er anderledes, og i visse tilfælde er der personlige forhindringer.

Læreren skal være tydelig og lave klare mål og sætte afgrænsninger, og de skal kunne fastholde eleven og være bevidst om elevens problemadfærd.

Kurt

Læreren skal kunne vise, hvordan man hjælper hinanden så synligt, at eleverne imiterer denne adfærd, nogle gange vil eleverne kunne gå ind og bruge anviste redskaber. Læreren skal kunne fokusere på elevernes personlige og sociale kompetencer og vise, at alle er lige værdige. Børn optager alt fra de primære voksne, også læreren. De voksne de møder er afgørende for, hvilke værdier og hvilken adfærd børnene påtager sig, hvilken personlighed de danner.

Pia

Læreren kan bruge den profil, som elevernes læringsstil tegner, f.eks. via Dunn og Dunn eller Gardner, til at finde ud af, hvor eleverne står, hvorfra de har deres afsæt. Læreren kan således gå ind i en mere interpersonel kontakt.

Lærerne skal være bevidste om deres rollemodel, om deres betydningsfuldhed. Lærerne kan være gode til at iagttage og kunne evaluere eleverne således, at man kan stille nogle smalle mål op.

C. Struktur for inklusion af elever med problemadfærd.

Jeppe

Strukturen omkring eleven med særlige behov skal være smal, og kun få betydningsfulde voksne. At have samtaler med børn, hvor man sidder i en rundkreds og taler åbenhjertigt om problemerne med den enkeltes behov, ud fra trygge rammer. Man må afgive noget til fordel for AKT-eleven. Ikke altid er inklusion til gavn for elev og elevgruppe, der burde være fleksibilitet i strukturen.

Kurt

Inklusion af elever med særlige behov bør have plads i klassen, men de skal føle, at de er der på lige fod med de andre, en ligeværdighed. Man skal ikke have én form for løsning på disse problemer,

der skal være en vifte af måder, man kan nå ind til disse elever på, og centralt placeret er behovet for at opnå personlige og sociale kompetencer.

Undervisningsstrukturen skal bære præg af massivt samarbejde med de andre, hvordan man arbejder sammen, det er vigtigt. Man skal som lærer kunne afdække, hvordan den enkelte elev trives personligt, i socialt samvær, få tegnet et rimeligt godt billede af hvordan disse børn har det.

Pia

At have en gruppe mennesker som har kapacitet til at danne ramme for elever med vanskeligheder, som finder hvilke handlemuligheder og strategier inden for egen klasse, der kan hjælpe til med at skabe ændrede rammer for alle børn i skolen. På hver skole bliver der oprettet AKT-team, som skal rundt på skolen og støtte i lærerteam, som foretager inklusion med vejledning. At skabe forum hvor italesættelse er bærende for den gode stemning, struktursætning og omverdenkendskab.

Øvrige analysepunkter.⁶¹

D. AKT-elever, hvordan opleves de; **E.** Årsager til problemadfærd; **F.** Anvendt teoretisk baggrund.

Disse gennemgåede tre analyseenheder er valgt til fokusområde i forhold til hypotesefremstillingen. Det er dog vigtigt at anføre, at jeg med dette semistrukturerede mini-dybdeborende interview har opnået et lettere ensidigt billede (dvs. læreres og vejleders) af forholdet omkring elever med problemadfærds handlekompetencer og muligheder for at inkludere sig i normalklasser. Dog da denne eksplorative⁶² undersøgelse fokuserer på folkeskolens inklusion af enkelte elever, og i denne kontekst samspillet med de elementer som lærere er ansvarlige over for i en helhedsbetragtning, forekommer lærernes analyse af dette felt at være en rimelig indikator. Desuden ses disse data som markør for, hvilke udviklingspsykologiske grundantagelser der blandt andet er herskende i skolemiljøet. Dataindsamlingen kan ud fra disse betragtninger antages at afdække det specifikke område, men undersøgelsen fortæller ikke noget om elever med problemadfærds handlekompetence som sådan, men mere om lærere og vejleders antagelser om hvilke kræfter der er i spil, og hvad der er gode strategier, når AKT-elever inkluderes, og hvilke kompetencer dette eventuelt kan afstedkomme hos eleverne.

Metodeproblemer.

Reliabilitetsgrad og validitet kan i undersøgelsen her være svær at bedømme. Reliabiliteten vil synes acceptabel derved, at undersøgelsen ud fra den angivne teoretiske baggrund og beskrevne temaer i interviewguiden vil kunne føre til en lignende undersøgelse blandt andre personer i

⁶¹ Bilagsnr. 9, Gennemgang af tre yderligere analysepunkter, som kan have indirekte forklaringsrelevans for hypotesen.

⁶² Undersøgelsen har på områder omkring rummelighed/inklusion, givet anledning til emanciperende virksomhed hos alle tre respondenter. Det at man får mulighed for at formulere begreber, samt bevidstgørelse omkring hverdagsforhold.

Danmark, uden større variation i typen af svar og information. Validiteten er diskuterbar, idet graden og typen af problemadfærd i interviewene ikke prøves. Dette kan eventuelt give store udsving i de typer svar, som respondenterne giver. Disse parametre er således ikke at finde i undersøgelsen, hvor udgangspunktet er det helhedsindtryk, det personlige interview afdækker, hvilket menneske jeg har indhentet data fra, hvilket livssyn som eventuelt kan kombineres med videnskabeligt funderede teorier. Derfor er denne kvalitative forskningsmetode anvendt i denne opgave. Reliabilitetsgraden konkluderes til at være høj, og med en relativ lav face-validitet⁶³.

Sammenholdt Diskussion og Analyse.

Datamaterialet sammenholdt med teoriuddraget af Bandura.

Hypotesen bliver delvist forkastet ud fra den ene af tre respondenters udsagn på enkelte men centrale punkter. Jeppe: ” *At give handlekompetencer er ikke muligt, så længe eleven er emotionelt frustreret*”, og ” *Hvis man bygger handlekompetencer op uden at vende personens indre psykiske tilstand, vil det bære på et skrøbeligt fundament.*” Således opstår der et problem i forhold til hypotesen omkring kompetencer ... ” *skabt som følge af samspillet mellem eleven og undervisningssituationen/ læreren/andre elever*”. AKT- elever med problemadfærd kan ud fra denne betragtning kun forandre livsvilkår ved intra-psykologiske ændringer. Dog, sat i relation til opgavens teorivalg kan denne problemstilling føres ind i Banduras reciprokke kausalitet, og en vurdering af ’self-efficacy’ begrebet bør foretages. Indre psykologiske/personlige forhold vil i denne kontekst indgå med betydelig styrke i forhold til andre determinanter, og perspektivet vil således være centreret omkring P med en indrevirkende determinant.⁶⁴ Dette vil have afgørende betydning for gensidigheden mellem primært P-B; P-E, og vil virke som indlejrede negativt hæmmende faktorer i stedet for en positivt genforstærkende faktor, hvor den afgørende faktor er personens ’efficacy-beliefs’. Forventningen til ’efficacy’ i forhold til problemadfærd vil være præget af de kulturelle værdier, som er blevet oplevet først i den gensidighed, som er optaget i de tidligste erfaringer mellem personen og det sociale miljø(E), formentlig vil dette kunne identificeres som familien. Som udvidende omgivelsesfaktorer vil der foruden familien indgå skole, fritidsaktiviteter, kammerater m.fl. Det værdigrundlag som disse omgivelser vil oppebære er muligvis ikke alle kongruente med det, som bæres i det primære sociale miljø. For eksempel vil der muligvis i skolen vurderes således, at den fremtrædende adfærd hos personen er anderledes negativ og problematisk. I stedet for at lade denne konfliktfyldte gensidighed blive forstærket i negativ retning,

⁶³ Kruuse (2001), s. 227.

⁶⁴ Med relatering af problemadfærd til ”self-efficacy”, kan der muligvis være tale om andre determinanter. såsom affektive og biologiske forhold som kan have indflydelse på problemadfærden. Som tidligere nævnt i afgrænsningsafsnittet ligger dette uden for opgavens rammer.

kan den tydelige og fastholdende voksen⁶⁵ inddrages i triade-forholdet (E.), og denne voksne kunne være en lærer. I konteksten refereres der yderligere til observationsindlæring. En tilpasningsproces, hvor imitation af andres adfærd (rollemodel) kan have vikarierende genforstærkende effekt ved at rollemodel viser, hvordan man belønner sig selv.⁶⁶

Hvordan kan en negativ problemadfærd ud fra dette forhold forandre problemadfærd til en mere positiv adfærd? Ved at lærerens rolle er bevidst derved, at hans viden om at egen adfærd er medbestemmende, og at eget socialt miljø vil være interagerende med elevens miljø, således vil denne kausalitet være et potentiale for elevens undertrykkelse af problemadfærd eller accept af ændrede adfærdsformer. Lærerens forskellige måder at handle på, måder at undgå konflikt på og måder at agere på vil kunne producere forskellige sociale miljøer. At 'efficacy-beliefs' på den måde hos personen vil ændres, vil sandsynligvis forekomme, men hvorvidt dette fører til ændrede handlekompetencer, er et andet spørgsmål. Hertil vil en analyse af selvkontrol og ændret adfærd, afstedkommende ændrede mål som en genforstærkende faktor, være passende.

'Self-efficacy' mekanisme udgør en rolle i forbindelse ved kompetenceudvidelse med selvregulering af affektive tilstande. Der kan udledes tre generelle måder, hvorpå 'efficacy-beliefs' påvirker intensiteten af emotionelle oplevelser, dette afhængig af udførelsen af personlig kontrol over for tanke – handling og affekt.⁶⁷ Efficacy-beliefs kan altså medvirke til regulering af, i hvor høj grad f. eks stress eller angst kan afledes. Samtidig kan handling i form af at sætte sig mål være opbyggende derved, at en form for 'efficacy' opbygges i kraft af at strukturere handling, der opmuntrer og markerer omfanget af personlig formåen. Teorien bekræftes af datamaterialet på følgende punkter: Pia : ” *Lærerne kan være gode til at iagttage og kunne evaluere eleverne således, at man kan stille nogle smalle mål op.*”⁶⁸

I tråd med at 'efficacy-beliefs' udvikles, påvirker de virksomheden omkring målsætning således, at motivation og fuldførelsen, belønningen heraf, bliver et produkt af reciprok kausalitet.⁶⁹ At inddrage Banduras teori om 'triadic reciprocal causation' blev foretaget for at belyse spørgsmålet om kompetencesætning kan ændre adfærd. Kan denne model bidrage med en diskussion om, hvorvidt handlekompetencer ændrer problemadfærd til positiv adfærd? Kan 'efficacy-beliefs', som dannes med udgangspunkt i personens sociale miljø og personens indre tilstand, regulere adfærden, og kan modellen give anledning til at konkludere, at handlekompetence motiverer i forhold til ovenstående

⁶⁵ se analysepunkt B 'Jeppe' s. 16

⁶⁶ Bilag nr. 3, Banduras modelteori og vikarierende funktioner. (Bandura (1963), s. 179).

⁶⁷ Bandura (1997), s. 137

⁶⁸ Datamaterialet afsnit B. Læreren i forhold til inklusion.

⁶⁹ Bandura (1997), s 136,137.

funderinger? Svaret synes, ud fra teoriuddragets optik, at kunne bekræfte hypotesen delvis derved, at den gensidige reciprokke ageren (handlekompetencer) målrettet en handlen mod smalle mål og med tydelige rammer for opgaven med faglig udfordring, kan have positive ændringer af adfærd til følge. Hvis der opnås en høj grad af oplevelse af fuldførelse i forhold til problemløsningen, personligt og i samspil med (E.) læreren (voksne), vil ændret styrke i de tidligere nævnte determinanters felt opstå. Teorien understøttes i øvrigt i udpræget grad af datamaterialet i afsnit C. Fokus: Afgrænsede strukturer i undervisningen anviser strategier for kompetencesætning!

Handlekompetencer formuleres følgelig således: 'At strukturere sin handling ved at sætte sig opbyggelige, klare og overskuelige mål'.

Inklusionsstrukturen er vigtig i forbindelse med denne teorianalyse, hvilket vurderes ud fra det princip, at 'efficacy-graden' skal højprioriteres ud fra et mål om egen-accept og egen-forståelse. Eleven med særlige behov kan med et vist personligt overblik begå sig i en 'almindelig' sammenhæng og herved, sættes inklusion i normalklassen i perspektiv.

Datamaterialet sammenholdt med teoriuddraget af Kolb.

Hypotesen bliver tydeligt bekræftet ud fra flere af de udsagn, som er blevet udvalgt til analysepunkter, og dette på flere måder. Følgende udsagn giver f.eks. anledning til at inddrage det teoriuddrag, som fokuserer på kognitive læringsprocesser. Kurt : "Man kan ikke lave ren rygmarvstræning. Eleverne skal arbejde med de kognitive vinkler, forstå hvordan de lærer, og det skal ske så tidligt som muligt. De skal bevidstgøres om deres egen læringsituation"⁷⁰.

I forrige afsnit blev det diskuteret, i hvor høj grad målsætningen kan indfries af eleven selv og i samarbejde med andre. Succeskriteriet for det projekt afhænger i høj grad af, hvordan den kognitive indlæring forløber. Derfor gives der anledning til at sætte udsagnet i relation til Kolbs 'Experiential Learning Theory'. Den dynamiske interaktion hos individet ligger imellem forventningen og erfaringen. Udgangspunktet for individets læringsstil tager nok udgangspunkt i en af de fire orienteringer, f.eks. i den konkrete oplevelse, men der foregår først egentlig læring, når hele omdrejningen i procesforløbet aktiveres. Der skal både sanses (opfattes) og fattes, transformationen løber dels indadvendt, dels udadvendt. Oplevelsesgrundlaget som individet er en del af, bliver transformeret til individets udvikling. Er problemadfærd således den overvejende erfaring i denne virkelighedsmodalitet, vil problemadfærden kunne sættes lig med udviklingspotentialer. Sagt med andre ord, udviklingen er direkte afhængig af den virkelighed, som individet vælger at opfatte og

⁷⁰ Datamaterialet afsnit A., s. 18

begribe. Er der tale om AKT-elever, vil den konkrete oplevelse, f.eks. konfliktfyldt samvær, være den altoverskyggende orientering i forhold til den kolbske cyklus, og begribelse vil være knyttet til denne orientering. Tvivlsomt vil det være, om processen vil bære videre til en abstrakt begrebsliggørelse, og om en transaktion mod udadvendt aktiv eksperimenteren vil finde sted. Dette kræver en distanceret oplevelse af problemfeltet, og en sådan selvoplevelse er afhængig af, at individet ikke kun bygger på erfaring/viden om, hvordan verden er, men at den også forholdes til, hvad den kan blive til. Derfor rettes opmærksomheden på Kolbs udviklingsteori og bevidshedsbegrebet i forhold til E.L.T.⁷¹

I den første fase af udvikling – erhvervelsesfasen⁷² foregår adaptationen mellem 'udførelse' styret udelukkende af en registrerende bevidsthed. I specialiserings-fasen af udviklingslinien foregår adaptationen via læringsprocessen, styret af en bevidsthed som er tiltagende fortolkende og forklarende⁷³. Ved således at se på Kolbs fundering af udviklingspotentialer i forhold til læringsstile og læringsprocessen åbner der sig fortolkningsmuligheder i forhold til, hvorfor og hvordan bevidstgørelse om egen læringsituation er en forudsætning for udvikling overhovedet. Det er således interessant at undersøge, hvordan problemadfærd kan ændres ved en bevidstgørelse af læringsniveauet. Ved at tage udgangspunkt i bunden af Kolbs omvendte udviklingsvaffel⁷⁴ udstikkes kursen fra konkret erfaring ad affektiv udvikling, til en højere form af følelsesbestemt indstilling. Ved at bearbejde vrede og angst ud fra den konkrete oplevelse opnås indsigt i hvad disse følelser består af, hvad der forårsager dem, og derved gøre sig fortrolige med dem. Her er lærerens placering central i at udvikle denne refleksion, det er her den dynamiske proces kan være medbærende faktor til at se og opleve de nuværende kompetencer, og vise muligheden for udbygningen af forudsætninger. Dette skal foregå på et solidt iagttagelsesgrundlag, som kan anvendes til at vurdere elevens læringspring. Metoden kan støttes af videooptagelser, hvilket befordrer en konkret forankret evaluering og refleksion⁷⁵. Denne knytter sig til begrebet refleksiv observation, den anden af Kolbs orienteringer, og den forfiner den perceptuelle kompleksitet til en højere form for observation afstedkommende bevidsthed. I denne dynamik opstår adaptationen mellem det assimilerede og det akkommoderede. I akkommodationen ændres grundlaget for opfattelse af adfærd i omverdenen. Handlekompetencen kan således sættes i relation til akkommodationen. For så vidt som elevens fremskridt i forhold til kontrol af adfærd, indsigt i egen

⁷¹ 'Experiential Learning Theory'

⁷² se Fig. 3, s. 13

⁷³ Kolb (1984), s. 146.

⁷⁴ Egen populær-beskrivelse af Fig. 3, s. 13

⁷⁵ Hilling (2003), s.13.

læringsproces, og refleksion over de erfaringer der skabes, kan alle orienteringer i den kolbske vaffel⁷⁶ aktiveres. Heraf følger højere former af symbolsk kompleksitet, affødende udvidet begrebsverden, og højere former af adfærds kompleksitet, i aktiv eksperimenteren, udmundende i bevidste handlinger. Herfra igen kan springet forekomme, at eleven integrerer de fire orienteringer i et hele. Det vil sige, at eleven springer fra inkapslethed, forsvarsrettethed og afhængighed til et stadie af selvaktualisering, uafhængighed, selvorienteret handlen, eller med et simpelt ord, blot opnår selvbevidsthed.

Den evige drivkraft i Piagets og Kolbs teorifundering er den i mennesket iboende higen efter balance også beskrevet som equilibrium.⁷⁷ **Handlekompetencen suppleres følgelig: 'At være sig selv bevidst i sine handlinger'**

Kan Kolbs erfæringsbaserede læringscyklus og omvendte udviklings-vaffel⁷⁸ give indikation om elevens bevidsthed om egen læringsituation? Kan denne refleksion føre til handlekompetencer for eleven med problemadfærd, og i hvilken grad kan dette befordres bedre i omgivelsen bestående af en normalklasse?

Alle har en særlig læringsstil, og alle kan drage fordel af, at kende egen måde at lære på. Her gælder det ikke kun eleven med problemadfærd. For at opnå personlig integritet, og for at danne selvbevidsthed og formulere egne ønsker og mål, skal hvert individ anvende et stort antal forskellige kognitive strukturer, som afstedkommer rigtig mange typer strategier, alt efter situationen. Det er denne mangfoldighed, der i sidste instans skaber grundlaget for de erfaringer, individet skaber sig. Opmærksomhed skærpes ved at se andres måder at løse problemer på. Nysgerrighed og refleksion over hvordan andre tænker og agerer i forhold til faglige og sociale problemer skærper vores forståelse for egen læringsstrategi, det vil sige, at man erfarer også, hvad andre gør. Er der en normalfordeling, vil læringsstilene være mangfoldige og alsidige, og de vil vise de dynamiske egenskaber. At alle har svært ved at være fuldt udviklet i alle fire orienteringer, set i forhold til kolbs analysemodel, er indlysende, og der skabes aldrig en ligeligt fordelt repræsentation hos det enkelte individ. Citat Jung : ⁷⁹ ” ydre omstændigheder og indre dispositioner foretrækker altid den ene mekanisme, og hæmmer eller begrænser den anden, derfor vil der altid naturligt opstå en predominans af en mekanisme⁸⁰ ”. Den individuelle tilgang til forståelse af læring og grundlaget for begrebet læringsstile er specifikt knyttet til personen. At være fortrolig og have indsigt i denne funktion skaber hos

⁷⁶ Fig. 3, s. 13.

⁷⁷ Se evt. Bilagsnr. 5, ligevægtsteorien fremsat af Piaget

⁷⁸ Se Fig. 3, s. 13

⁷⁹ Kolb (1984), s. 61.

⁸⁰ mekanisme forstås i denne sammenhæng som læringsstil.

individets handlekompetence, forstået på den måde, at individet mere bevidst vælger, hvilke opgaver og hvilke løsninger der kan sættes i anvendelse. En større selvbevidsthed, en følelse af at være ligeværdigt element af en mangfoldighed, vil kunne skabe ændrede adfærdsmønstre. Tydelige strategier udvikles, gode handlekompetencer skabes, overblik og en forholden sig til omverdenen kan være heraf afstedkommende.

Hypotesen synes følgelig at blive bekræftet på alle områder. At graden af handlingskompetence er afhængig af samspillet mellem undervisningssituation, læreren og andre elever. Vægten lægges på læringsituationen over en faglig udfordring med en lærer som reflekterende katalysator.

Teoriuddraget yder desuden væsentlige bidrag til en dybere refleksion af følgende udsagn fra dataindsamlingen:

Kurt, afsnit C, Struktur for inklusion: Man skal ikke have én form for løsning på disse problemer, der skal være en vifte af måder, man kan nå ind til disse elever på, og centralt placeret er behovet for at opnå personlige og sociale kompetencer. Pia, afsnit C, Struktur for inklusion: At have en gruppe mennesker som har kapacitet til at danne ramme for elever med vanskeligheder, som finder hvilke handlemuligheder og strategier inden for egen klasse, der kan hjælpe til med at skabe ændrede rammer for alle børn i skolen. Pia, afsnit B, Læreren: Læreren kan bruge den profil, som elevernes læringsstil tegner, f.eks. via Dunn og Dunn eller Gardner til at finde ud af, hvor eleverne står, hvorfra de har deres afsæt. Læreren kan således gå ind i en mere interpersonel kontakt.

Datamaterialet sammenholdt med teoriuddraget af Vygotsky.

Pia. *"Lærerne skal være bevidste om deres rollemodel, om deres betydningsfuldhed. Lærerne kan være gode til at iagttage og kunne evaluere eleverne således, at man kan stille nogle smalle mål op."*

Kurt: *"Ved overførsel af viden fra andre elever sker der en større opmærksomhed, højere grad af overførsel og motivation. De voksne er den største primære betydningsfaktor i de unges liv."*

De forrige to teoretikere har bidraget til analysen ved belysning af, hvordan adfærd kan ændres ud fra intra-individuelle påvirkninger i et delvist introvert syn. Ved ændring af værdigrundlag og 'efficacy-forventning' gennem tilførsel af 'nye' sociale miljøer, og ved bevidstgørelse af egen læringsstil og større selvbevidsthed er problemadfærd for den enkelte elev blevet perspektiveret. Men det inter-personelle samspil er også vigtigt i forhold til udvikling og dannelse af individualitet. Til det formål inddrages teoriuddrag af Vygotskys virksomhedsteori, udgangspunktet er, at individet lærer i aktivt handlen med omgivelserne, en proces som sættes i gang af ydre eller indre

faktorer, og som afstedkommer udvikling. Det kan dermed beskrives, at læring og udvikling forholder sig dialektisk til hinanden, og det ene befordrer det andet i en stadig vekselvirkning. Læreren har i denne kontekst også en central placering. For at kunne inkludere alle i en klasse må læreren nødvendigvis udføre differentierede målsætninger, alt efter det enkelte individs nærmeste udviklingszone. Læreren skal tilbyde sig som selvobjekt og i forhold til den enkelte, og også den enkelte med problemadfærd, skal læringsområdet nøje afstemmes individets erfaringsverden, psykiske og fagdidaktiske overvejelser, interesser og den samfundsmæssige sammenhæng individet er en del af. For elever med problemadfærd kan der være tale om en fokusering på undertrykkende forhold, det kan være magtanvendelse i hjemmet, stigmatisering i forhold til familiens sociale miljø, udelukkelse og marginalisering, alle mulige kernepunkter, som kan være grundlæggende for en afsøgning af nærmeste udviklingszone. Sproget og tænkningen har betydning, den sproglige udvikling vil afspejle den udviklingszone, som individet befinder sig i.⁸¹ Omgivelserne er den formidlende omstændighed, der kan ændre den enkeltes læringsprojekt, så at den enkelte kan bruge kammerater og lærere som selvobjekter i forbindelse med at løse fælles opgaver, have fælles mål og for den enkelte, en frigørende læringsproces, ved at være deltagende aktør i fællesskabet. Kommunikation er en væsentlig del af denne proces. ” *Tænkningens raffinering og præcisering virker således tilbage på sproget, som yderligere systematiseres og forfines som redskab for tænkningen* ”⁸². For eleven med problemadfærd vil der uden tvivl her være tale om forandrende processer i forhold til sprogets kommunikative værdi. Ved forandrende samspil, ved oplevelse af, at sproglig formidling kan have en emanciperende effekt i forhold til egen selvforståelse i en sammenhæng med omverdenen, kan der blive tale om at skabe en dobbelt-loop-effekt⁸³. Nye færdigheder opstår i det loop, hvor forundringen, kreativiteten, men ikke mindst den reflekterede problematisering (kernepunkterne) er inddraget i læringsprocessen. Selvindsig i egen situation kan således ændre handlekompetencer til at være udadvendt orienterede.

Handlekompetencen formuleres yderligere: ’ At handle med kommunikation, i samspil med andre, for at løse opgaver i fællesskab’.

De ændrede handlekompetencer vil følgelig bestå af en kommunikation, som er dobbeltrettet, dels udadvendt afsøgende i forhold til omgivelserne, dels indadvendt ændrende på egen bevidsthed og skabelse af identitet. Handlekompetencen vil yderligere bestå af evnen til at indgå i problemløsende fællesskaber, men en reflekterende spejling af sig selv i omgivelserne. Hypotesen bliver således

⁸¹ Bilagsnr. 10, udviklingsmodel (egen) efter Vygotsky.

⁸² Bilagsnr. 11, Vygotskys teori om sprog og udvikling.

⁸³ Illeris (2004), s. 127 (Agyris, Chris: On Organizational Learning. 1992, Cambridge, Mass.; Blackwell, s. 8 -12)

bekræftet på følgende punkter. Inklusion er i udpræget grad skabt via samspil mellem elev og andre, kammerater og læreren, og undervisningssituationen, den faglige udfordring, som sådan betragtes som den interaktion, der er imellem alle deltagende og agerende parter, både elever og lærere. Læreren er i denne sammenhæng det betydeligste selvobjekt i forhold til afkodning af nærmeste udviklingszone. Sammendrag: At skabe overblik ved en tydeligt afgrænsning af område, som kan have udviklende personlige potentialer i samarbejdsrelation.

Sammenfattende diskussion af de tre teorier og interviewanalysen.

Respondenterne beskriver alle, primært læreren, som en absolut central post i skabelsen af handlekompetencer for elever med problemadfærd. De beskriver alle, at inklusion i normalklasse i nogle tilfælde kan være befordrende for at opnå disse kompetencer, men de andre elever i klassen forekommer som en sekundær betydningsfaktor⁸⁴. Individsynet er hos respondenterne vidspækket. Grundsynsvinklen spænder fra at betragte individet ud fra en psykodynamisk forståelsesramme over individet set som et socialt væsen, til individet set ud fra en humanistisk vinkel, at der med indføling og afdækning kan skabes ændrede vilkår via kompetente og autentiske voksne. Hvorvidt disse data korresponderer med de valgte teorier, er en diskussion værd. Jeg mener, at teoriuddragene har vist sig at være velvalgte ud fra følgende betragtninger. Inklusionstanken har i min analyse vist sig at være stærkt individorienteret, derfor har de tre teoretikere, med deres forskellige syn på individ- begrebet og deres skarpe optik på netop dette element, været frugtbart. Selv om de ikke i grundsyn har korresponderet fuldstændigt med respondenternes syn, så har analysepunkterne i datamaterialet givet anledning til refleksion og en spændende fortolkning af teorier, som ikke explicit men implicit er orienteret mod en sådan målgruppe, som opgaven her handler om. De to første teoretikere beskriver et stærkt introvert syn på de psykiske funktioner i individet. Banduras placering af individet som et delvist selvkonstrueret subjekt påvirket i forskellige grader af det omgivende miljø, giver et udmærket indblik i de indre kræfter, der er i spil ved dannelse af et selv⁸⁵. Men en egentlig bevidsthed opnår vi ikke et bud på hos Bandura, her er Kolb et udmærket supplement. Kolbs erfaringstese og refleksive læreproces giver et endog detaljeret indblik i kognition, udvikling og personlig individualitet. De to teoretikere deler ikke grundsyn. Men de deler begge den opfattelse, at individet kan skabe og forme den virkelighed, som det er en del af, om end Kolb anfægter, at det er et komplekst og avanceret samfund, som omgiver

⁸⁴ Bekræftes af Banduras modelforsøg, bilagsnr. 3.

⁸⁵ Bandura indskriver sig Giddens forståelse af individ-samfund konstruktioner. Se endvidere i konklusionsdel...

os, og at et risikobetonet⁸⁶ samfundssyn præger individet. Dog det enkelte individs stræben efter en indre tilstand af balance vil være et gennemgående hermeneutisk menneskesyn, som præger Kolbs individtilgang. Kolb er ikke kun individorienteret, men i forhold til individuel udvikling er synet introvert, han understreger, at forholdet mellem person og omgivelser beror på, at erfaring er dobbeltydigt, erfaring set subjektivt i forhold til indre tilstand og objektivt i forhold til personens erfaring, som f.eks. funktionen som: at være 'lærer' igennem 20 år. Disse to forhold interrelaterer hos personen. Heraf stammer Kolbs transaktion, hvor vi hos Bandura ser begrebet interaktion, som for Kolb netop henviser til en behavioristisk, mekanisk forståelse af interrelationen. For Kolb er Banduras reciprokke determinisme⁸⁷ låst sammen i en statisk model, hvor hver af de tre faktorer influerer på hinanden i en matematisk funderet ligning, som er bundet til laboratoriet og ikke hverdagslivet. Dette synspunkt deles af Vygotsky, 'menneskets unikke evne og muligheder tilgodeses ikke i zoologiske modeller'. Tydeligt viser Kolb i sin kritik af Banduras model, at en ensidighed og en konvergent tilgang til person og omverdensbilledet ikke kan harmonere med Kolbs holistiske⁸⁸ procesmodel, hvor alle funktioner (personlige og læringsmæssige) hos personen er i spil, også den divergente tilgang til aktiv kreativ handling i situationer som opstår i mødet med læringsobjektiver. At Kolb ikke dermed giver fuld kredit for hans vurdering af miljøets påvirkning af selfefficacy-begrebet er hermed pointeret.

Ingen af teoretikerne beskriver direkte i deres fundering, hvad den samfundsmæssige indvirkning har på forholdet mellem individ og adfærd, og hvordan interpersonelle relationer medfører intrapersonelle ændringer. Her supplerer Vygotsky diskussionen om den materialistiske virkelighed, vi er en del af, og som vi virker med. I betragtning af problemformuleringens ordlyd har Vygotskys position været uundværlige i bedømmelse af samspilsrelationerne. Desværre nåede Vygotskys aldrig at indskrive affektive påvirkninger af menneskets udvikling, ej heller individet set i relation til socialisationsprocessen i sin teori⁸⁹. Der er ingen tvivl om, at for problemadfærdsbørnenes vedkommende er der nøje sammenhæng imellem socialt miljø og den problemadfærd, som de udviser. Set i lyset af at adfærden er det udtalte og første hindring for deres udvikling, har dette i høj grad retfærdiggjort inddragelse af disse to første teoretikere i forsøget på at anvise handlekompetencer og indsatsområder. Men at Vygotskys diskussion om idealet om læring i

⁸⁶ Kolb (1984), s. 2

⁸⁷ Her netop bevidst understreget ved anvendelse af Banduras fravalgte begreb, i stedet for revideret anvendelse af 'kausalitet'.

⁸⁸ Illeris: Læring er en holistisk tilpasningsproces til verden. Illeris (2000), s.58

⁸⁹ Vygotsky som var tuberkulose-ramt, målrettede arbejdet i nogle grundlæggende teoretiske retninger. Leontjev og Luria videreførte disse i deres egne teoridannelser. Vygotsky døde i en alder af 37.

forhold til objektrelationer placerer sig centralt i forhold til problematikken i opgaven er uomtvisteligt. Kritikken som kan anføres i alle tre teoretikers perspektivering (i Vygotskys tilfælde uforskyldt)⁹⁰, er den, at udviklingen i modernitetens tidsalder har forandret vilkårene for individet betydeligt. Moderniteten ændrer radikalt karakteren af det daglige sociale liv, og det påvirker de mest personlige aspekter af vores erfaring.⁹¹ Det er dog muligt at indskrive teorierne i Giddens modernitetsbegreb. Bandura gør det direkte, idet han fremhæver, at menneskets adaptation er rodfæstet i sociale systemer. Derved er mennesker både skaberen af disse, men også produktet af sociale systemer. Hverken strukturerende rammer eller igangsættende ressourcer forudbestemmer individets handlinger eller dannelse⁹², de fremtvinger ikke en ensartet handling. Kolb udtrykker identiske overvejelser, idet han skriver, at menneskets adaptive specialisering ikke knytter sig til nogen fysisk form eller egenskab, men kan identificeres med selve det at adaptere, altså læringsprocessen⁹³. Derfor er mennesket lærende væsener, og vi adapterer ikke kun i den reaktive forståelse af at tilpasse sig givne rammer, men i en aktiv formende reflektive handling der til stadighed skaber disse verdener.

Konklusion.

Inklusion kontra rummelighed, og individet set som en social konstruktion. Den indledningsvise udtrykte bekymring om manglende sociale kompetencer blandt børn i dag, fremsat af Bjørn Glæsel⁹⁴ vil være udgangspunktet for denne evaluering og konklusion. Fokusering på individniveauet er fremherskende i vores moderne kultur, hvilket også fremgår af opgaven her. Den forvandling som moderne institutioner bærer med sig, fletter sig direkte sammen med individets tilværelse og derfor med selvet⁹⁵. Imidlertid er den bærende faktor for ændrede sociale betingelser for børn med problemadfærd i opgaven her klart defineret som læreren. Læreren i forældresamarbejde, læreren som selvobjekt, og læreren med implementering af andre sociale værdier i livsverdenen, læreren som faglig formidler, alle pile peger mod læreren som formidler og vejleder, aktør i interaktionen. Disse opgaver løftes ikke af den individuelle lærer alene, dertil forekommer byrden for stor, men nye strukturer danner sig. Forestiller man sig rummelighed som diskuteret indledningsvist, som en udvidelse af grænser sammenholdt med tiltagende fokusering af individu-

⁹⁰ Vygotsky nåede desværre ikke at fuldende sin teori.

⁹¹ Giddens (1991), s.9

⁹² Bandura (1997), s.6, Bandura henviser her direkte til A. Giddens: The constitution of society (1984)

⁹³ Kolb (1984), s. 1.

⁹⁴ Giddens (1991), s 9

⁹⁵ Selvet i en konstruktivistisk fortolkning indikerer et selvskabt selv.

elle strategier, forekommer opgaven uoverkommelig. Inklusionstanken derimod anviser en række fordele. Ved at skabe fælles kontekst omkring inklusionen, vil der lokalt kunne skabes en afgrænsning i form af dannelse af nye fælles skabte og reformulerede værdier, tydelige strukturer i undervisningen knyttende sig til opgaveløsning. Det befordrer handlekompetencer, som de er begrundet i opgaven, og inddragelse af flere sociale miljøer, fritid og familie. Altså en inddragelse af hele elevens livsverden forankret i skolen⁹⁶. Synliggørelse af kompetencesætningen, tydeligt fremsat og begrundet og implementeret i alle aspekter af den individuelle livsverden, vil afstedkomme ændrede adfærdsmønstre. At kompetencerne, som er beskrevet i opgaven her, har til formål at lære personen selv i en form for dynamik, hvilke handlinger der befordrer den lykkelige omstændighed at være inkluderet af et problemløsende fællesskab, giver efter min mening et ændret perspektiv. Et fællesskab som læreren danner eller skaber ramme for, ved sin tydelighed, autenticitet og med indsigt og med bevidsthed om, at egen betydning skabes der ramme om den 'normalnorm', der herved opstår lokalt. De anviste teorier viser klar indikation om, at en interagerende aktivitet kan fortælle os noget om, hvilke muligheder der tilvejebringes. De står i skærende kontrast til de intrapsykiske analysemetoder, som f. eks. teoretikerne Dunn og Dunn⁹⁷ der isoleret og statisk⁹⁸ tilbyder afdækning af elevers læringsstile ved ensidig fokusering på elevers 'stærke' sider.

I postmodernismens globale smeltedigel, hvor ingredienserne i opskriften til ét socialt miljø synes at være endeløse, er det en tvingende nødvendighed at forholde sig til pejlepunkter, som giver en rimelig lokal fælles reference. Refleksivitet i forhold til disse normer kræver helt specifikke personlige værktøjer, hvis ikke vi som individer skal ende op som satellitter i kredsløb. Disse værktøjer knyttes i denne opgave sammen med én arbejdsopgave for alle: ved at benytte selvstrukturerede handlinger i forhold til klare overskuelige og nære mål, og med selvet bragt med i bevidste handlinger via kommunikation i fællesskabet, dermed at løse fælles opgaver (også faglige) og samtidig at skabe kultur, som kan indeholde os alle.

Kenneth J. Gergen udtrykker det således i sin analyse om farer og muligheder i konstruktivismen, som ikke i sig selv kan fastlægge eller indstifte etisk kodeks på det psykologiske eller filosofiske niveau: ” *Hvilke midler til at forholde sig til hinanden kan mennesket så bruge til at bevæge sig i retning af gensidigt tilfredsstillende betingelser ?* ”⁹⁹

⁹⁶ Asen (2001), Flerfamilieterapi, udvikling af kontekstbaseret metode, Familieskolen, familier inkluderer, ugeskema s.53

⁹⁷ Andersen (2004), Søren Langager, s. 119

⁹⁸ Hilling (2003), s. 54. henvisning til Dunn/Dunns inddragelse af neuropsykologisk lateraliseringsteori, der angiver, at 3/5 dele af læringsstil er genetisk funderet.

⁹⁹ Gergen (1997), s. 119.

