

Antologi

udlændinge med særlige
undervisnings behov

Udlændinge
med særlige
undervisningsbehov
- en antologi

**Udlændinge med særlige undervisningsbehov
- en antologi**

Udgiver: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration,
Holbergsgade 6, 1057 København K
Tlf.: 33 92 33 80 Fax: 33 11 12 39

Redaktion: Karina Kleivan og Jette Skadhauge, Udviklings- og videnscenter
for undervisning og uddannelse af tosprogede (uc2) og Peter Villads Vedel,
Integrationsministeriet.

Tilrettelæggelse: Special-pædagogisk forlag
Tryk: Tarm Bogtryk A/S

Forside: punktum design

ISBN nr.: 87 91118 92 1

Publikationen er tilgængelig på internet på <http://www.inm.dk>

ISBN nr.: Elektronisk 87 91118 94 8

Pris: 85,00 kr inkl. moms

Publikationen kan købes ved henvendelse til IT- og Telestyrelsen, Danmark.
Dk's Netboghandel Tlf. 35 40 00 00 E-post sp@itst.dk www.netboghandel.dk

Forord

Det er regeringens ønske, at der etableres bedre tilbud om uddannelse til særligt udsatte grupper af udlændinge, herunder voldsramte, traumatiserede og psykisk- og fysisk handicappede. Det fremgår blandt andet af regeringens integrationsudspil "På vej mod en ny integrationspolitik" af 5. marts 2002.

I danskundervisningen for voksne er der udlændinge, som af forskellige årsager har behov for særlige undervisningstilbud. Dette kan skyldes forskellige handicaps og funktionsnedsættelser eller traumatisering mv. En række af disse særlige undervisningsbehov varetages enten af institutioner under den amtslige specialundervisning eller den kommunale danskundervisning, hvor undervisningen tilrettelægges under særlig hensyntagen til disse udlændinges vanskeligheder.

Der er imidlertid udlændinge, som har svært ved at få et passende undervisningstilbud. Dette skyldes både strukturelle og faglige forhold. Danskundervisningen og specialundervisningen hører under forskellige myndigheder, forskellige love og forskellige finansieringsregler. Men også de institutioner og de forskellige typer faglighed, som skal samarbejde om et samlet tilbud for den enkelte flygtning, kan være adskilte, såvel fysisk som i tænkning og tradition.

Der har længe været stor interesse for at få forbedret disse forhold og få etableret nogle relevante, sammenhængende tilbud til målgruppen. Gode erfaringer med etablering af sådanne tilbud er beskrevet i denne antologi om voksne udlændinge med særlige undervisningsbehov.

Formålet med antologien er at beskrive målgruppen og synliggøre og kvalificere et fagligt og institutionelt svagt funderet område i voksenundervisningen. Antologien beskriver erfaringer for god praksis og faglighed, som er udviklet i samarbejde mellem danskundervisning og andre fagområder, især specialundervisningen for voksne. Formålet med antologien er samtidigt at øge det institutionaliserede samarbejde og koordineringen på området med henblik på en styrket undervisnings- og integrationsindsats.

Antologien indgår i en række nye initiativer, som Integrations-

ministeriet har igangsat for at styrke indsatsen for særligt udsatte grupper.

Udviklings- og videnscenter for undervisning og uddannelse af tosprogede (uc2) ved Karina Kleivan og Jette Skadhauge har redigeret denne antologi om tilbud til voksne udlændinge med særlige undervisningsbehov i samarbejde med pædagogisk konsulent i Integrationsministeriet Peter Villads Vedel. Indholdet i antologiens artikler repræsenterer de enkelte artikelforfatters synspunkter.

Integrationsministeriet, december 2002.

Bertel Haarder

Indholdsfortegnelse

5 Forord

10 Indledning og anbefalinger
Karina Kleivan og Jette Skadhauge

Lovgivning & visitation/afdækning

21 Midt i en dæmringstid
Lis Bresson

29 Sprogcentrets visitation af kursister med særlige behov
Claes Mørkeberg

39 Høre- og synsundersøgelse på sprogcentret i Vejle/Fredericia
Elsebeth Sørensen

47 Pædagogisk Analyse System og kompetenceprofil
Kirsten Grunnet

Særlige kursistgrupper og undervisning

53 Sprogundervisning i dansk for sindslidende voksne flygtninge og indvandrere
Alice Larsen

61 Kursister med hjerneskader
Claes Mørkeberg

68 Undervisning af synshandicappede flygtninge
Lykke Jensen

- 76 Fysisk handicap – ingen hindring
Jette Skadhauge
- 79 Læsevanskeligheder – en særlig udfordring
Mogens Jansen
- 94 Døv indvandrer eller flygtning – og hva' så?
Signe Birch-Rasmussen & Hanne Bisgaard

Traumatiserede flygtninge

- 104 Traumatiserede flygtninge på sprogcentre –
symptomer og behov
Grethe Svendsen
- 115 SYNerGAIA Rehabilitering – en pædagogisk
institution for traumatiserede flygtninge
Michael Stubberup
- 124 Danskundervisning for traumatiserede flygt-
ninge på 4D
Aase Corydon og Helle Horn

Samarbejde

- 133 Samarbejde omkring traumatiserede flygtnin-
ge i Sønderjylland
Birgitte Andersen m.fl.
- 141 Samarbejde mellem sprogcentre og special-
undervisningscentre i Vejle amt
Lone Haue Bentsen & René Kristensen

Brobygning

- 151 Brobygning og kompenserende ordninger.
Interview med Kai Lundsteen, handicapkonsulent i AF
Karina Kleivan og Jette Skadhauge

Indledning til antologi

Jette Skadhauge og Karina Kleivan, uc2

Ligebehandling handler "ikke om at behandle alle ens. Lige muligheder forudsætter en forskelligartet og individuelt tilpasset indsats" (Dansk Handicappolitik, 2002:9)

Baggrund

På alle landets sprogcentre findes en gruppe kursister, der ikke profiterer optimalt af undervisningen, og som i mange tilfælde har en yderst begrænset progression.

Disse voksne flygtninge/indvandrere har det til fælles, at de har ret til danskundervisning (og i mange tilfælde pligt til at deltage) og samtidig har behov for specialundervisning. De har med andre ord har en række særlige behov, som sprogcentrene ikke altid er indrettet til at imødekomme.

Deres situation besværliggøres af, at de hører ind under to lovgivninger: dels Lov om undervisning i dansk som andetsprog for voksne udlændinge m.fl. og sprogcentre (lovbekendtgørelse nr. 975 af 25. okt. 2000) og dels lov om specialundervisning for voksne (lovbekendtgørelse nr. 658 af 3. juli 2000, som ændret ved lov nr. 145 af 25. marts 2002.)

Sprogcentrene er ikke omfattet af sektoransvarlighedsprincippet, hvilket indebærer, at kommunerne, som sprogcentrene hører under, ikke er forpligtet til at finansiere evt. specialpædagogisk støtte i tilknytning til danskundervisningen.

Det betyder, at hvis de tosprogede kursister med særlige behov skal tilgodeses, så skal kommuner og amter arbejde sammen. Det er således nødvendigt med et institutionelt samarbejde.

En af de største udfordringer er, at sprogcentrene "ser" kursister med særlige behov, d.v.s at der må udvikles bedre redskaber til at identificere de kursister, der skal tilbydes særlige tilbud. Udvikling af visitationsprocedurer, der automatisk lægger op til særvisitation og evt. videresendelse til testning og afdækning på specialskoler må etableres. Visitor skal indgå i særligt samarbejde med lærerne undervejs i visitationsforløbet og efterføl-

gende, således at afdækningens resultater får konsekvenser for indhold og metoder i den tilbudte undervisning.

I undervisningen af kursister med særlige behov mødes to pædagogiske kulturer: sprogundervisningen, der er gruppeorienteret og specialundervisningen, der er individorienteret. Danskundervisningsloven åbner dog mulighed for, at kursister undervises i særligt tilrettelagte forløb i mindre grupper eller individuelt, hvis der er behov herfor.

Underviser man i dansk som andetsprog ved man ikke nødvendigvis noget om specialpædagogiske metoder, og er man specialundervisningslærer, ved man ikke nødvendigvis noget om sprogindlæring. For at de tosprogede kursister, der er ved at lære dansk og samtidig har brug for specialundervisning, skal profitere af undervisningen, er det altså nødvendigt at de to kulturer mødes, og at underviserne udveksler og supplerer deres forskellige fagligheder.

Når det gælder brobygning til arbejde eller uddannelse findes der forskellige støtteordninger, som muligvis ikke bliver udnyttet i tilstrækkeligt omfang på nuværende tidspunkt, og som især vejledere på sprogcentre bør kende.

Formål med antologien

Formålet med antologien er at beskrive relevante undervisningstilbud til kursister, som følger kommunernes danskundervisning, men som derudover ofte har særlige behov for at kombinere denne undervisning med andre tilbud.

Formålet med antologien er at beskrive målgruppen og synliggøre og opkvalificere et fagligt og institutionelt svagt funderet undervisningsområde i voksenundervisningen bl.a. ved at definere gruppen nærmere. Antologien skal beskrive og medvirke til udvikling af nye fagligheder og beskrive samarbejdet mellem danskundervisning og anden lovgivning f.eks. den amtslige specialundervisning og andre tilbud.

Under vores research er vi blevet opmærksomme på, at der eksisterer mange gode viljer og initiativer men meget lidt systematisk viden om tosprogede kursister med særlige behov. Som

ovenfor beskrevet er der en række udfordringer på alle niveauer.

Opgaven har derfor været at samle og præsentere udvalgte gode erfaringer, for at identificere indsatsområder og dermed opridse hvilken faglighed, der bør tilstræbes.

Der eksisterer ingen statistik over, hvor mange kursister gruppen dækker over ej heller, hvordan de fordeler sig på køn, alder, nationalitet og hvor mange, der er indenfor hver behovgruppering. Det har ikke været muligt i arbejdet med denne publikation at skabe et samlet statistisk overblik, men der er i en del af artiklerne anslåede tal og testresultater (f.eks. omkring sansehandicap), som tyder på, at der er flere kursister med særlige behov end hidtil antaget.

Skribenterne har for størstedelens vedkommende baggrund i dels sprogundervisning og kompenserende specialundervisning, dels behandling, dvs. de er alle aktører på området.

Målgruppen for antologien er lærere, ledere og vejledere på sprogcentre og specialundervisningsinstitutioner samt de relevante medarbejdere i kommuner og amter.

Nogle af de spredte initiativer til udviklingsprojekter, til institutionssamarbejde og til fastlæggelse af god praksis, både hvad angår visitation, undervisning, vejledning og institutionelt samarbejde, er præsenteret i denne antologi. Forhåbentlig vil andre aktører på området kunne lade sig inspirere af disse erfaringer og medvirke til, at de videreudvikles.

Hvis antologien kan bidrage til at igangsætte kommunikationen og samarbejdet mellem de forskellige faggrupper og måske være starten på en begyndende fælles faglighed, så har antologien til fulde levet op til sit formål.

Terminologi

Tosproget bruges – og her følges dansk forskning – i betydningen, at man lever med to sprog i sin hverdag, og ikke nødvendigvis at man behersker de to sprog lige godt.

Tosprogethed er desuden et begreb, der også bruges om døves

beherskelse af dansk tegnsprog og af dansk sprog. Ligesom *andetsprog* er den betegnelse, vi bruger om dansk tale/skriftsprog for døve og om dansk, hvad angår flygtninge/indvandrere her i landet.

Der er altså visse sammenfald i terminologien, når vi taler om døve, og når vi taler om andre tosprogede.

Betegnelsen *kursister med særlige behov* er en samlebetegnelse, der ikke på nogen måde præciserer eller yder gruppen retfærdighed. Det er problematisk at udskille en gruppe og især efter upræcise kriterier. Og man kan med god ret stille spørgsmålstegn ved, hvad sindslidende, dyslektikere, traumatiserede, blinde, hjerneskadede og fysisk handicappede har til fælles. Alle hører de dog ind under det meget rummelige handicap-begreb, som vi opererer med på dansk grund:

I Danmark forsøger vi at forstå handicapbegrebet som et dynamisk begreb, der er under fortsat udvikling og forandring. Der findes derfor ikke én fast definition af begrebet "handicap" og dermed heller ikke en liste over, hvilke funktionsnedsættelser, der giver særlige rettigheder. Der er imidlertid bred opbakning bag benyttelsen af "det miljørelaterede handicapbegreb" og den begrebsafklaring, der findes i FN's Standardregler om lige muligheder for handicappede:

"Betegnelsen "handicap" betyder tab eller begrænsning af mulighederne for at deltage i samfundslivet på lige fod med andre. Den beskriver relationen mellem et menneske med funktionsnedsættelse og dets omgivelser. Formålet med denne betegnelse er at sætte fokus på mangler ved omgivelserne og mangler ved de aktiviteter, samfundet iværksætter, som for eksempel information, kommunikation og uddannelse, der forhindrer mennesker med funktionsnedsættelse i at deltage på lige vilkår med andre."

Definitionen præciserer forholdet mellem de to nøglebegreber "handicap" og "funktionsnedsættelse". Funktionsnedsættelsen er det objektivt konstaterbare hos personen, fx det nedsatte syn, den manglende hørelse, den nedsatte mobilitet. Handicappet er de begrænsninger i udfoldelsen, som følger af funktionsnedsættelsen, fordi det omgivende samfund ikke er indrettet, så det

modsvare de behov og krav, mennesker med funktionsnedsættelser har. (*Dansk handicappolitik, 2002:9*).

Udgangspunktet i aktuel dansk handicapforståelse er altså, at samfundet må medvirke til at kompensere for de handicappedes særlige behov igennem en række foranstaltninger, der skal sikre disse borgere lige muligheder. Dvs. fokus er ikke nødvendigvis på det enkelte handicap men på de kompenserende tiltag, der kan sikre handicappede lige muligheder. Det dynamiske handicapbegreb, som vi også læner os opad i denne publikation, er altså snarere en udvidelse af normalitetsbegrebet end af handicapbegrebet.

Integration har siden 1980'erne været et nøgleord, når det gjaldt handicappede i Danmark. Ligeledes er det det mantra, som det danske majoritetssamfund påberåber sig mht. flygtninge/indvandrere.

I førstnævnte betydning bruges begrebet om samfundets indretning vis-a-vis handicappede. Ved at iværksætte kompenserende foranstaltninger sikres handicappede en integrering på lige vilkår med majoritetssamfundet: "Kompensationsprincippet indebærer, at samfundet tilbyder mennesker, som har en funktionsnedsættelse, en række ydelser og hjælpeforanstaltninger for derved at begrænse eller udligne konsekvenserne af funktionsnedsættelsen mest muligt. Kompensationen skal udbrede eller nivellere konsekvenserne af funktionsnedsættelsen med det formål at give handicappede et så lige udgangspunkt som overhovedet muligt" (*Dansk Handicappolitik, 2002:9*).

Når vi taler om integration i relation til flygtninge/indvandrere, er den mest udbredte opfattelse, at det betyder, at disse mennesker skal tilpasse sig majoritetssamfundet.

Integration bruges altså i to vidt forskellige betydninger, afhængig af om vi taler om handicappede, eller vi taler om tosprogede.

Dobbelt integration – dobbelt minoritet

De tosprogede kursister med særlige behov skal gennemgå en dobbelt integrationsproces – dels i kraft af deres handicap og dels i forhold til deres integration i Danmark. Der er tale om en

proces, der trækker i hver sin retning: der stilles visse krav til samfundet og der stilles krav til den enkelte.

Handicapgrupper kan, ligesom flygtninge/indvandrere, ses som minoritetsgrupper, og mange er umiddelbart uden særlig adgang til magt og indflydelse. Kursister med særlige behov tilhører derfor en dobbelt minoritet – i kraft af deres handicap og i kraft af at tilhøre en sproglig minoritet.

Ved at anlægge en minoritetsvinkel på denne gruppe flyttes fokus fra etnicitet og kultur, ligesom det forskydes i retning af mindre individuelt fokus til større forståelse for at en kursist med særlige behov tilhører en gruppe (af f.eks. personer med hjerneskade), som også omfatter mange danskere.

Man kan vælge at betragte de tosprogede kursister som *dobbelt marginaliserede* og dermed signalere en tenderende udstødthed. Eller vi kan vælge at se gruppen af tosprogede kursister med særlige behov som *dobbelt udfordrede*, altså fra et ressourceudgangspunkt, der signalerer muligheder.*

Dette er i pagt med tankerne bag den kompenserende specialundervisning, der er kendetegnet ved at fokus flyttes væk fra individets mangler og afvigelser mod deltagerens styrkesider. Undervisningen knyttes således til den enkelte deltagers potentielle udviklingsmuligheder. (*Debatoplæg om specialundervisning for voksne, 1999:12*).

Ligebehandlingsprincippet og kravet om lige muligheder har siden 1993 været pejlemærker for handicappolitikken i Danmark. Det må også gælde for de tosprogede kursister, der ydermere – som tidligere nævnt - falder mellem to lovgivninger, hvilket ikke gør normaliserings- og integrationsprocessen lettere.

Det kan være relevant at notere sig at “kursister med særlige behov” kan komme med en opfattelse af handicap fra hjemlandet, der ligger langt fra de ovennævnte forståelser. Handicap kan være omgærdet med tabu og underlagt total tavshed, hvilket i så fald vil være en yderligere pædagogisk udfordring for vejledere og undervisere.

Sprogundervisning og specialundervisning
“Uddannelse er en af de primære veje til arbejdsmarkedet, selvforsørgelse og integration i samfundet samt til personlig udvikling. Derfor står handicappedes adgang til uddannelse også højt på den handicappolitiske dagsorden. En inkluderende og vel fungerende indsats for handicappede i uddannelsessystemet kan forebygge mange af de udstødemekanismer, handicappede ellers møder senere i tilværelsen.” (*Dansk handicappolitik, 2002:19*).

Hvis man tager ordet handicapet ud i denne målsætning og i stedet indsætter ordet tosproget, vil der i meget høj grad være sammenfald i forhold til den overordnede målsætning for undervisningen i dansk som andetsprog for voksne.

Undervisningsdifferentiering er det centrale middel til at opfylde målsætningen, når det gælder handicappede. Når det drejer sig om sprogundervisning af voksne tosprogede er det også et centralt begreb, og arbejdet med udvikling af individuelle undervisningsplaner og mere individuelle uddannelsesforløb med tæt samarbejde mellem vejleder og sproglærer er mange steder i gang på sprogcentre.

Undervisningsdifferentiering er dog ikke altid nok i forhold til undervisningen af voksne tosprogede med særlige behov. Der kan være behov for specialpædagogiske tiltag.

Der skelnes mellem *kompenserende specialundervisning* og *hensynstagende specialundervisning*.

Kompenserende specialundervisning er ikke et alternativt uddannelses tilbud til unge og voksne med særlige behov, men en forudsætning for og et supplement til det ordinære uddannelsessystem (*Debatoplæg om specialundervisning af voksne, 1999*). Der er i denne undervisning således tale om særlige mål og særligt indhold, der tager sigte på at afhjælpe og begrænse virkninger af et handicap. Det er her specialskolerne kommer ind.

I hensyntagende specialundervisning fokuseres på særlig tilrettelæggelse af undervisningen f.eks. ved brug af særlige metoder

(bl.a. mere individuelt fokus) eller ved særlig organisering af undervisningen (f.eks. i mindre grupper eller som eneundervisning)

Centralt for begge typer specialundervisning – hvad enten den foregår på en specialskole, på et sprogcenter eller i et samarbejde mellem de to uddannelsesinstitutioner – er en afdækning af de særlige behov, der hos den enkelte kræver specialforanstaltninger.

For at imødekomme disse udfordringer kræves samarbejde mellem sprogcentre og specialskoler. Som det fremgår af antologien er et sådant institutionel samarbejde så småt ved at komme i gang forskellige steder i landet. Det bør følges op af samarbejde på lærerniveau med henblik på at eksplicite og udveksle faglighed: specialskolerne vil få brug for viden om andetsprogstilegnelse i takt med, at der kommer flere tosprogede, og sprogcentre har brug for viden om forskellige handicapgruppers ressourcer, behov og muligheder i forhold til uddannelse og arbejde. Et eksempel er dyslektikere, hvor der vil være brug for at afdække grænserne mellem intersprogsudvikling og dysleksi.

Kursister med meget langsom eller ingen progression er også en kursistgruppe som ville kunne drage fordel af tættere samarbejde mellem teoretikere og praktikere i specialskoler og andetsproglærere på sprogcentre omkring læsetræning.

Inddragelse af edb er et andet område, hvor specialskoler har særlige erfaringer, som givetvis vil kunne nyttiggøres på sprogcentre.

Antologiens opbygning

Vi har i denne publikation lagt vægt på

- at få beskrevet både generelle overvejelser i forhold til centrale problemområder f.eks. omkring traumatiserede og i forhold til læsning, og
- at få belyst konkrete erfaringer med undervisning af specifikke grupper kursister med særlige behov.

Der har indenfor sprogundervisningen hidtil især været fokus på de traumatiserede kursister, hvilket artikeludvalget da også

bærer præg af. Vi har således med hensyn til denne gruppe valgt at få beskrevet bredden i tilbuddene.

Vi har ønsket at dække feltet både på individniveau (gennem cases), didaktisk (gennem eksempler på undervisningsindhold og -planlægning) samt på “myndighedsniveau” (gennem to konkrete eksempler på samarbejdsmodeller/forløb).

Der er sammensat en omfattende litteraturliste set i forhold til de gængse ministerielle publikationer. Dette skyldes, at emnet ikke tidligere har været behandlet i en samlet form, og vi har derfor valgt at præsentere et stort udvalg af den litteratur, der på den ene eller anden måde berører emnet voksne, tosprogede kursister med særlige behov.

Anbefalinger

For at nå målet: lige muligheder for alle voksne tosprogede ligger der en stor opgave foran alle aktører på uddannelsesinstitutioner og i amter og kommuner.

Voksne tosprogede med særlige behov er en gruppe som i nogle områder af landet er blevet fuldstændig væk – dvs. deres behov er ikke erkendt, og de tilbud, de har fået, har været utilstrækkelige.

Andre steder er der udviklet samarbejdsaftaler, visitationsprocedurer, mere velegnede metoder, nye organiseringsformer og samarbejde mellem lærere internt og på tværs af institutioner, – men det er snarere undtagelsen end reglen.

Der er derfor på landsplan brug for

- Bedre visitationsprocedurer på sprogcentre
- Bedre kobling mellem visitationens resultater og tilrettelæggelsen af undervisningen
- Større fleksibilitet ved holddannelse (små hold, evt. eneundervisning)
- Fokus på individuel undervisningsplan
- Supervision og lærersamarbejde samt efteruddannelse

- Samarbejde mellem sprogcentre og specialskoler
- Viden om støtteforanstaltninger og udslusningsordninger
- Ledelsesmæssig bevågenhed
- Samarbejde mellem sagsbehandlere i kommune og amter
- God vilje og engagement hos alle

Undervejs i processen vil der være brug for udveksling af inspiration og viden på tværs af skoler og fag.
Derfor denne antologi.

Karina Kleivan og Jette Skadhauge,
redaktører

Litteratur

Dansk handicappolitik – lige muligheder gennem dialog
Det Centrale Handicapråd, 2002

Debatoplæg om specialundervisning for voksne
Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 18
Undervisningsministeriet, 1999

Singla, Rashmi, *Youth relationships and ethnicity: a social psychological study : implications for psychosocial intervention, Copenhagen, 1999*
(Upubliceret PhD-afhandling)

* Note:

- 1: Begreberne er skabt af psykologen Rashmi Singla, der dog bruger dem om en anden gruppe end den antologien handler om, nemlig om gruppen af unge tosprogede piger.

Midt i en dæmringstid

Lov om kompenserende specialundervisning og mødet mellem forskellige institutioners kulturer.
Synspunkter og overvejelser

Lis Bresson, forstander, Hovedstadens Ordblindeskole

Lov om specialundervisning for voksne
Nogle love har åbenbare mangler allerede ved vedtagelsen i folketinget, andre viser sig i det lange løb mindre effektfulde og hensigtsmæssige eller helt enkelt ude af stand til at følge trit med tiden.

Enkelte er langtidsholdbare og rummelige også for nye tiders viden og ideer og så selvfølgelig, at de næppe skænkes megen opmærksomhed.

Loven om kompenserende specialundervisning for voksne tilhører den sidstnævnte kategori, og den har sin egen måske nu lidt ukendte historie og udspring i gamle dages fritidslov, som i 70'erne bød på en kreativitet og aktivitet, som involverede store dele af den voksne danske befolkning. Loven indeholdt dengang adskillige kapitler, hvoraf navnlig *kapitlet om kompenserende specialundervisning og den dertil knyttede vejledning* har interesse i en tid, hvor det tværsektorielle samarbejde mellem dansk som andetsprog for voksne udlændinge og specialundervisning for voksne kalder på indsigt i de respektive vilkår.

Nu er det historie, at loven om *kompenserende specialundervisning* har sin oprindelse i fritidsloven, for i 1980 blev det lille kapitel til en selvstændig lov og lagt ud til amterne i lighed med den øvrige særforord. Men navnlig i vejledningen – populært kaldet *den gule** – findes væsentlige elementer af folkeoplysningens rummelige karakter, som nu viser sig også at kunne rumme handicappede deltagere med anden sproglig baggrund end dansk, som måtte have brug for en undervisning, hvis mål er at afhjælpe og/eller begrænse deltagernes funktionsvanskeligheder.

Blandt de i vejledningen nævnte persongrupper tales der f.eks. om personer med læsevanskeligheder, ordblindhed, stavevanskeligheder og forstyrret symbolfunktion som eksempler på sådanne vanskeligheder. Der kan forekomme andre typer af læsevanskeligheder, som f.eks. hænger sammen med trafikskader, hjerneblødninger og af særlig interesse her naturligvis indvandreres læsevanskeligheder. De kan udspringe af mangelfuld modersmålsindlæring, dyslektiske og/eller dysfatiske vanskeligheder, mindre hjerneskader m.m., som over for krav om to- eller flersprogethed i en fremmed kulturel og ny social sammenhæng kan skabe alvorlige vanskeligheder for den enkelte.

Selv på et af sprogcentrenes specialhold kan det for læreren være noget af et sisyfosarbejde at arbejde med danskundervisning, hvis deltagernes vanskeligheder end ikke er forsøgt analyserede, og læreren ikke har forudsætninger for en egentlig specialundervisning. Det vender jeg tilbage til.

Først endnu et par kommentarer til *den gule vejledning*. Den sidst ændrede udgave er fra 1985 og kan for en specialunderviser nærmest anses for et klenodie, for andre er den måske kun et skuldertræk værd. Men man skal ikke tage fejl: den er faktisk gældende! Vel ved nogle, at der i Undervisningsministeriets skuffer – og i min – ligger en glimrende, revideret udgave fra begyndelsen af 90'erne – fiks og færdig – men altså gemt væk i hast, da undervisningsminister Ole Vig Jensen fik en for ham strålende ide om læsekurser. De er nu for længst væk igen og afløst af en endnu mindre hensigtsmæssig lov om Forberedende Voksen Undervisning.

Der er i *den gule vejledning* en afgrænsning i forhold til folkeskolens undervisning, og denne afgrænsning har også betydning for det tværsektorielle samarbejde:

Det er en amtslig forpligtelse at tilbyde kompenserende specialundervisning til personer med funktionsvanskeligheder, når de har forladt folkeskolens 9. klasse eller på anden måde har bevis for, at undervisningspligten er opfyldt. Det er min erfaring, at mange tror og forventer, at aldersgrænsen er 18 år, men også her afspejler vejledningen en pragmatisk, rummelig viden, som kan forhindre, at helt unge falder mellem mange forkerte stole.

Visitation

Et af de store temaer i det tværsektorielle samarbejde er visitationen af deltagere til specialundervisningen. Det formelig vrimler med spørgsmål: Har vi nogle handicappede på vores sprogcenter? Hvordan kan vi vide, om deltagerne hører dårligt? Betyder det virkelig noget? Hvordan kan vi undersøge f. eks. synsvanskeligheder? Hvem tager sig af det? Hvem betaler? O.s.v.

Den på sprogcentrene altdominerende PAS-test gav nok mange lærere et indtryk af, at afdækning af evt. funktionsvanskeligheder så at sige var inkluderet i testen, men flere må erkende, at PAS-testen **i denne henseende** slet ikke er præcis nok. Det kan eksempelvis godt forekomme, at skoler, hvor PAS-testen er blevet anvendt flittigt, rummer adskillige ikke-erkendte svært hørehæmmede eller for den sags skyld deltagere med ikke-erkendte synsvanskeligheder.

Det ligger lige for at indlede en egentlig afdækning på områder, hvor det hurtigt og billigt er muligt at screene. Foreløbig foreligger der den type screeningsresultater fra tre steder i Danmark: Haderslev, Vejle og København. Den senest gennemførte screening af syn og hørelse gennemførtes i marts 2002 på sprogcenteret Kigkurren af CSV, Center for Specialundervisning af Voksne.

Tilbuddet gjaldt screening i udvalgte klasser, og der meldte sig i alt 32 kursister, 13 fra spor 1, 11 fra spor 2 og 8 fra spor 3. Det samlede resultat var, at 9 (28%) blev anbefalet at søge øjenlæge eller optometrist, og 6 (19%) blev anbefalet at søge ørelæge.

Til sammenligning var resultaterne fra Haderslev henholdsvis 22% og 23%, og fra Vejle 44,9% og 13,5%. Undersøgelserne i Haderslev og Vejle var af langt større omfang end i København.

Såvel en syns- som en høreprøve af orienterende art har et tidsforbrug på omkring 10 min. pr. person, så det er ikke her, der bliver tale om store udgifter i forbindelse med screening foretaget af den amtsligt funderede specialundervisning. Og gevinsten er indlysende: forudsætningerne for sprogindlæring øges i takt med et korrigeret syn og et afhjulpet hørehandicap.

Men hvem har forpligtelsen – den faglige og den etiske – til at følge op på screeningens anbefalinger? Svaret blæser foreløbig

i vinden. Det er givet, at det er specialundervisningens fagfolk, der foretager screeningen, for resultaterne skal vurderes grundigt i al deres mangfoldighed, fejltolkninger kan være katastrofale. Efter evt. specialistbehandling er det ligeledes specialundervisningen, som følger op med afprøvning af hjælpemidler og efterfølgende specialundervisning, men vejen fra den orienterende screening til specialist og/eller specialpædagog kan være vanskelig at betrede for den enkelte kursist.

Jeg har rundt omkring mødt den opfattelse, at sprogcenterets lærere eller studievejledere kunne henvise til *specialundervisning* – sådan bredt opfattet. Det gælder imidlertid for alle potentielle deltagere i specialundervisning for voksne, at specialundervisningen tilrettelægges for bestemte handicapgrupper, og derfor er visitationen bestemmende for, hvilken type specialundervisning, der kan være tale om. Det kan udmærket tænkes, at flere oplysningsforbund i et amt samt kommunikationscenteret har overenskomst på visse handicapgrupper, mens det måske er en helt tredje instans, som har overenskomst på endnu andre handicapområder. Der kan være tale om vidt forskellige vilkår, og det kan også af den grund være noget af en jungle at finde rundt i visse steder.

Hvad angår syn og hørelse er der tale om en overskuelig fremgangsmåde med hensyn til at afdække evt. funktionsvanskeligheder. Det vil føre for vidt at omtale afdækning af mange andre forekommende funktionsforstyrrelser, kun vil jeg knytte nogle kommentarer til det måske vanskeligste område af alle, nemlig læsevanskeligheder.

Undersøgelse og testning af læsevanskeligheder

Der er i amterne forskellige traditioner for testning af personer med læsevanskeligheder. Dels foregår testningen på de amtskommunale specialskoler eller kommunikationscentre, dels på de private skoler som har overenskomst med amtet på dette område. Man kan roligt sige, at der ikke blot overalt er store forskelligheder i metode og omfang, men også holdningsmæssigt er der tale om meget forskellige opfattelser af, hvilket formål testen kan have. Forskelligheden er så at sige et grundvilkår. Det væsentlige er først og fremmest, at der testes på en måde, som

giver plads og rum for den voksne deltagers mange og yderst forskelligartede forudsætninger.

På Hovedstadens Ordblindeskole har vi en 54-årig ubrudt tradition for, at det er cand.psych'ere, der tester. Flere af dem har desuden en læsepædagoguddannelse, og det er ikke blot en ualmindelig kombination, det resulterer i ualmindeligt kompetente undersøgelser og løsningsforslag. Vi finder psykologerne særdeles velegnede til netop at undersøge/teste voksne mennesker med et langt og oftest kompliceret liv bag sig. Psykologerne kan efterfølgende være sparringspartnere for skolens læsepædagoger og aktivt deltage i det tværsektorielle samarbejde, som oftest sikrer deltagerne en uddannelses- eller erhvervsfremtid – eller måske et helt andet tilbud end specialundervisning.

Det er med baggrund i denne virkelighed, at jeg – som en del af mangfoldigheden – nu beskriver de overvejelser, vi på skolen har gjort os om undersøgelse/testning af de sprogcenterdeltagere, som måske har særlige vanskeligheder med at lære at læse, skrive og formulere sig på dansk.

Jeg er blevet spurgt, om man ikke kunne tænke sig, at “nogen” på sprogcenteret lærte sig en hurtig screening af disse vanskeligheder. Jeg kan meget godt forstå behovet, men det er ikke muligt at danne sig et sikkert grundlag for at vurdere evt. læseskrive- og formuleringsvanskeligheder på en hurtig og nem måde. Snarere kan man sige, at det – når det drejer sig om danskere – kan være vanskeligt nok og kræve stor faglig viden og erfaring at screene med nogenlunde sikkerhed for et troværdigt resultat.

Når det gælder to- eller flersprogede sprogcenterdeltagere med erfaringer af helt anden kulturel og social art og med store ar på sjælen, så kan en hurtig screening simpelthen ikke opfange sådanne vanskeligheder, som evt. kunne berettige til kompenserende specialundervisning. Der skal grundige undersøgelser til.

På Hovedstadens Ordblindeskole priser vi os også på dette område lykkelige for, at psykologerne kan foranstalte andre typer af undersøgelser, end f.eks. læsepædagoger kan. Vi har derfor ved særlige undersøgelser af vores flersprogede deltagere

re mulighed for at få noget at vide om, hvorvidt den manglende eller påfaldende langsomme indlæring på sprogcenteret har at gøre med psykiske vanskeligheder, dårlig begavelse, hjerneska-der – eller naturligvis med funktionsforstyrrelser på læse- skri-ve og formuleringsområdet – i daglig tale *ordblindhed*.

Funktionsforstyrrelser af denne art, der vedrører skriftsproget, er imidlertid et yderst vanskeligt område at undersøge hos per-soner med dansk som andetsprog, da det bl.a. er ganske få prøver i vores sædvanlige testmateriale på læse-staveområdet, der kan anvendes direkte over for denne gruppe. Behovet for et særligt prøvemateriale inden for området sproglige minoriteter med læsehandicap er således stort – og en udvikling af hele fel-tet er forhåbentlig lige så stille på vej.

Vejledning

Det er karakteristisk, navnlig for den private specialundervis-ning måske, at vejledning spiller en meget væsentlig rolle. Vej-ledningen er dog såvel lovmæssigt som overenskomstmæssigt en del af selve specialundervisningen, og det er ikke almindeligt at finde et kontor med en person, som har vejledning som sin særlige opgave. Der er derfor ofte tale om en temmelig usynlig vejledning, men ikke desto mindre en meget væsentlig og afgørende vejledning.

På Hovedstadens Ordblindeskole har vi i 2001 gjort op, at omkring 80% af vore deltagere kom i uddannelse eller erhverv – og **det** kræver en udstrakt og i princippet aldrig ophørende vej-ledning fra læsepædagogernes og psykologernes side – men vi har ingen med stillingsbetegnelsen “vejleder”.

Derimod ville det for alle specialundervisere være at håbe, at et forslag fra Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning (R.U.E.) om en fælles grunduddannelse med andre vejledere blev realiseret snarest. Det ville også bygge bro til samarbejdet med sprogcentrenes vejledere, som nok her kan føle sig lidt afmægtige i visse sammenhænge i det forestående samarbejde med specialundervisningen.

Økonomi

Ser man isoleret på økonomien i specialundervisningen, så er der overhovedet ikke tvivl om, at der må stilles flere timer og dermed flere ressourcer til rådighed for at kunne løfte den opgave at tilbyde kompenserende specialundervisning til de sprogcenterdeltagere, som har dokumenterede funktionsforstyrrelser. Flere amter lever i forvejen kun nødtørftigt op til lovens bogstav med kortsigtede løsninger for personer med funktionsforstyrrelser.

Der vil indledningsvis være tale om midler til screening for visse funktionsforstyrrelser incl. opfølgning, undersøgelse/testning af en kvalitet og et omfang som ovenfor beskrevet, midler til kompenserende specialundervisning, til tværsektorielle tiltag omkring enkelte sprogcenterdeltagere, til supervision fra specialundervisningen til sprogcenterlærere- eller studievejledere (og måske omvendt) og til efteruddannelse af medarbejderne i begge skoleformer.

Det er værd at huske på, at loven om kompenserende specialundervisning forpligter amterne til at gå ind i denne opgave. Jo mere kvalificeret det gøres, desto større muligheder er der for at afhjælpe og begrænse virkningerne af funktionsforstyrrelser hos sprogcenterdeltagerne. Resultatet vil uden tvivl være en langt hurtigere og mere direkte vej for deltagerne til uddannelse og erhverv, end det nu kendes.

Til gengæld for et øget ressourceforbrug i den kompenserende specialundervisning må det nødvendigvis give store besparelser – og langt rimeligere pædagogiske udfordringer på sprogcentre – at sprogcenterdeltagere med funktionsforstyrrelser ikke forbruger og forholdsvis resultatløst henslæber hundredvis af timer til stor fortvivlelse for sig selv, for sprogcenterets medarbejdere – og for samfundet.

Men for at lykkes kræver det en klar indsigt i og forståelse af, at amter og kommuner i fællesskab kan se de store økonomiske og menneskelige landvindinger et samarbejde vil give.

Litteratur:

Ambak, Elisabeth og Birgit Dilling Jandorf

Dysleksi

Special-pædagogisk forlag, 1996

* Note

- 1: Vejledning om specialundervisning for voksne efter lov om specialundervisning for voksne jf. lovbekendtgørelse 319 af 4. juli 1983

Sprogcentrets visitation af kursister med særlige behov

Af Claes Weise Mørkeberg, lærer og vejleder, Næstved Sprogcenter

Indledning

Sprogcentrene modtager kursister med mange forskellige handicaps, sanseproblemer og indlæringsvanskeligheder. Den overvejende del af disse handicaps er ikke kendte, udredte eller på anden vis beskrevet af henvisende myndighed, når kursisten møder til den første samtale før skolestart. For at sikre kursisterne det bedste undervisningstilbud og sprogcentrene den bedste udnyttelse af de pædagogiske, faglige og økonomiske ressourcer, visiteres der normalt primært efter sproglige forudsætninger og kompetencer med henblik på den mest hensigtsmæssige placering i sporsystemet.

Der påhviler således sprogcentrene en stor opgave med at visitere kursister med særlige vanskeligheder og handicaps til relevante tilbud. En stor del af disse kursister vil uden særlige støttemanualer have svært ved at opfylde de mål, der er nærmere beskrevet i det treårige introduktionsprogram i integrationsloven. Det er en forudsætning at have gennemført introduktionsprogrammet for på normale betingelser dvs. med 85 % deltagelse, at kunne fortsætte sit ophold i landet efter integrationsperioden.

Sprogcentrene er lovgivningsmæssigt ikke forpligtet til at etablere specialpædagogiske funktioner og praksiser ved visitation af elever med særlige vanskeligheder. Ligeledes er sektoransvarlighedsprincippet endnu ikke udstrakt til også at omfatte sprogcentrene. Sprogcentrene er altså ikke forpligtet til at yde specialpædagogisk bistand i form af afdækninger af kursisters særlige behov og særlige undervisningsforanstaltninger. Der er dog tradition herfor og behovet er udtalt. Ifølge love og vejledninger (lov nr. 838 af 11 nov. 1997, lov nr. 655 samt lovbekendtgørelse 473 om kompenserende specialundervisning for voksne) har kursister i sprogcentrene lov hjemmel til at modtage undervisning på specialskolerne.

Rundt om i landet findes der lokale aftaler, hvor de enkelte centerkommuner og sprogcentre selv kompenserer for de mangler, der lovgivningsmæssigt er på dette område. Lokale aftaler mellem amtslige specialskoler og sprogcentre f.eks. i Vejle, Næstved og København er i høj grad med til at øge kvaliteten og fagligheden af de tilbud, de tosprogede med særlige vanskeligheder kan få. Dette er stadigvæk et område under udvikling.

Der findes ikke en egentlig undersøgelse eller tilstrækkeligt empirisk materiale til, at man generelt kan beskrive og kategorisere omfanget af kursister i sprogcentrene med særlige vanskeligheder. Med udgangspunkt i danske forhold er det muligt at finde mange forholdstal, der kun kan være vejledende, men dog giver et billede af omfanget. Sprogcentrene har altså behov for at have et velfungerende og finmasket visitationssystem, der kan opfange og beskrive kursister. En statistisk beskrivelse af disse kursisters handicaps og vanskeligheder vil kunne bidrage til en mere præcis definition af, hvad det er for en opgave, sprogcentrene reelt løfter.

I sprogcentrene er det vejledere, der visiterer. Vejlederen har gennemgået et kompetencegivende kursus. Selve visitationsdelen af kurset er ca. 4 lektioner, og egentlige kurser i visitation og i særdeleshed visitation af kursister med særlige vanskeligheder under vejlederuddannelsen for vejledere på sprogcentrene lader stadig vente på sig.

Visitation - et eksempel fra Næstved Sprogcenter

I det følgende skal beskrives nogle systematiske procedurer, der siden 1996 har fastlagt sagsgange for visitation på sprogcentret i Næstved. I denne procedure opfanges også kursister med særlige behov.

Visitationen skal sikre, at relevante oplysninger journaliseres og formidles til lærere, at der sker tilbagemelding til henvisende kommune eller AF, og at der henvises til eventuelle, nødvendige støtteforanstaltninger.

Procedures hovedelementer er forvisitation, eftervisitation og særvisitation. Herved skabes der en tæt opfølgning på den

enkelte kursist, og der etableres samarbejde mellem visitator og lærer med henblik på at sikre det bedst mulige undervisningstilbud til kursisten.

Visitationen forestås af vejlederen, og visitationssamtalen er den første vejledning kursisten får. Samtalen er tredelt og består af et interview, en sprogtest og af vejledning i sprogcentertilbudet.

Der arbejdes med tolkebistand i det omfang, det skønnes nødvendigt og er muligt.

Forvisitation

Før skolestart indkaldes alle kursister til en visitationssamtale. Visitator opererer med forskellige tidstakster afhængigt af samtalen art, varighed og nærmere bestemte formål. Visitationssamtalen er grundlag for en vurdering af:

- Generelle forudsætninger
- Sproglige forudsætninger
- Forventet indlæringshastighed
- Bedst egnede sprogcentertilbud og læringsmetode.
- Vurdering af særlige vanskeligheder herunder sansehandicaps

Visitatorens metode består af en systematisk observation og metodisk spørgestruktur. Rækkefølgen og indholdet af spørgsmål under visitationen er nøje overvejet, og visitationen har karakter af et interview.

De materialer, der anvendes, er det ministerielt publicerede visitationsmateriale og grundbøger i dansk som andetsprog, hvortil kommer en større mængde selvfremskaffede supplerende materialer.

Fokus i forvisitationen er på mundtlig og skriftlig dansk og modersmål samt på iagttagelse og vurdering af adfærd i visitationsprocessen.

I forvisitationen er det vigtigt for visitator at inddrage viden om kursistens modersmål og om hjemlandet - herunder det nationale uddannelsessystem og den fremmedsprogsundervisning kursisten evt. har modtaget.

Visitators checkliste for en forvisitationssamtale kunne se således ud:

- Evne til at meddele formelle data
- Adfærd under visitationen
- Hvordan griber kursisten sprogopgaverne an?
- Hvordan er kursistens opmærksomhed?
- Bliver kursisten let distraheret af noget?
- Hvordan er hukommelsen?
- Bliver kursisten let træt?
- Viden om sproglige delområder f.eks. syntaks, bøjninger m.m.
- Evne til at imitere lyd, ord og sætninger.
- Hvordan er kursistens strategier i samtale og i opgaveløsning?
- Hvordan er kursistens syn og høreelse?
- Døgnrytme og søvnmønster
- Evt. medicinforbrug
- Skolebaggrund og evt. uddannelse i hjemlandet og i Danmark
- Hvilke sprog har kursisten kendskab til?
- Særlige kompetencer
- Livssituation før ankomsten til Danmark
- Livssituation i Danmark – herunder socialt netværk
- Hvilke uddannelses- og arbejdsmæssige mål har kursisten for sit liv i Danmark?
- Særlige sociale, fysiske eller psykiske forhold der kan have betydning for progression og deltagelse i undervisningen
- Andre oplysninger givet af kursisten
- Hertil visitatorens intuition, erfaringer og generaliseringer.

Kursister, der ved visitationssamtalen gør opmærksom på særlige vanskeligheder, sanseproblemer, handicaps eller udviser indi-

kationer på samme, registreres med deres samtykke på en særobservationsliste.

Typisk vil hver 7. kursist efter visitation i kortere eller længere periode være at finde på denne liste.

Den samlede vurdering udmøntes i en niveauekode i henhold til skolemodellen, hvorefter kursisten holdsættes efter denne kode.

Ved et ugentligt møde holdsætter visitator og viceforstander. Læreren modtager derefter relevante data i et særligt skema og gøres opmærksom på særlige indlæringsmæssige forhold, der skal vurderes i en 30 dages periode. Kursisten henvises ved behov til yderligere vejledning inden skolestart.

Eftervisitation

Den holdansvarlige lærer vurderer efter 30 dages undervisning holdplaceringen i et skema og denne evaluering vurderes af visitator og holdsætter. Læreren har herefter det daglige ansvar for, at kursisten er korrekt holdplaceret. Formålet med eftervisitationen er at sikre korrekt holdplacering, opfange kursister med særlige vanskeligheder samt at give et erfaringsgrundlag for visitatoren.

Hvis læreren bekræfter observationerne noteret på særobservationslisten, kan sagen gøres til en særvisitationssag efter samråd med ledelsen. Kommune eller AF kontaktes og skal bevilge afdækning og rapportering, og sagsbehandleren kontaktes for supplerende oplysninger.

Særvisitation

Funktionen er fysisk placeret i sprogcentret og på specialskolen for voksne. Sprogcentret og specialskolen har et integreret samarbejde om afdækningen og undervisningstilbudet, og det karakteristiske for samarbejdet er, at der altid tages udgangspunkt i en individuel løsning for kursisten.

Typisk udfærdiger visitatoren på baggrund af lærerudtalelser, kursistens egne beskrivelser og evt. supplerende screening en rapport, hvorfra det videre forløb på specialskolen tager sit udgangspunkt. Hele samarbejdet er koncentreret omkring 3

afdelinger: kommunikationsafdelingen, der har en koordinerende funktion, høreafdelingen og dansk/matematikafdelingen.

Betaling af særvisitationen afholdes for det meste af kommunerne, men kan i særlige tilfælde dækkes internt af sprogcentret. I beregningen tages der udgangspunkt i en fast priskurant.

Særvisitationen har 3 primære opgaver:

- At følge kursister med erkendte eller formodede indlæringsvanskeligheder bredt defineret
- At gennemføre en specialpædagogisk afdækning og udredning
- At henvise til og koordinere indsatsen med andre institutioner

Efter indstilling fra visitorator, lærere, holdsætter og kommune kan en elev indkaldes til en udvidet visitation/afdækning. Der udarbejdes en rapport med visitorators vurdering og forslag til en undervisning eller iværksættelse, der kan afhjælpe eller begrænse problemet. Kursisten vejledes gennem forløbet af visitoratoren. Visitorator samarbejder og koordinerer med Specialskolen for Voksne, og dette samarbejde er beskrevet i en samarbejdsaftale, som er godkendt af bestyrelser og respektive politiske udvalg i centerkommunen.

Særobervationslisten er omdrejningspunktet i særvisitationsfunktionen. Visitorator kan selv tage initiativ til at åbne en sag. Lærerne spørges med faste intervaller, afhængigt af problemets karakter og omfang, og tilbagemeldingerne noteres på listen. Visitorator vurderer som hovedregel tiltag på baggrund af lærernes tilbagemeldinger, og hvis en sag skal startes, udfylder læreren et mere detaljeret skema og orienterer kursisten om sine observationer.

Lærerne beskriver typisk følgende:

- Hvad er kursistens nuværende timetal?
- Stabilitet i fremmøde. Hvis stabiliteten er dårlig, hvorfor?
- Indlæringsproblemer, hvordan kommer disse til udtryk?

- Koncentrations-/opmærksomhedsproblemer, hvordan kommer disse til udtryk?
- Fungerer kursisten lydligt, er der en vis sikkerhed i bogstav/lyd?
- Beskriv nogle sproglige færdigheder, du synes, at kursisten har svært ved eller ikke kan tilegne sig.
- Klager kursisten over noget (De andre taler for meget, det er for svært/for let, andet)?
- Har du talt med kursisten om dine observationer: Hvad fortæller kursisten selv på baggrund af dine observationer?
- Kan kursisten selv se, om noget ikke er, som det burde være?
- Ved du noget om psyko-sociale forhold omkring kursisten?

Souschef og visitator vurderer efterfølgende opgavens karakter og afklarer økonomi inden iværksættelse af særvisitationen.

Samtale og afdækning foretages med tolk ved behov. Kursisten introduceres først til formål og hensigt med samtalen, og ofte anvendes der ekstra tid til denne vigtige del af samtalen, da de fleste kursister kommer fra lande, hvor der ikke findes specialpædagogisk praksis. Naturligt vil der være en vis nervøsitet og skepsis omkring hele situationen.

Visitator fremlægger sin vurdering af problemet, og kursisten fortæller frit om relevante forhold, som der spørges grundigt ind til. Testmaterialer vælges ud fra en samlet vurdering. Kursisten ledes hele tiden med alle nødvendige forklaringer gennem afdækningen, således at det pædagogiske formål hele tiden er i spil.

Med tiden bliver visitatoren kendt i de lokale nationale netværk. Den tillid, der tillægges visitator, er af uvurderlig betydning. Tidligere kursisters erfaringer med særvisitationen og den hjælp, de har modtaget, medvirker til, at visitator kan spørge endog meget direkte til relevante forhold.

Rapporteringen fra særvisitationen indeholder:

- Personlige data
- Beskrivelse af forhold omkring afdækningen
- Uddannelsesbaggrund, historik omkring skolegang i hjemland og i Danmark
- Relevante forhold omkring personen før og nu
- Sociale og psykiske faktorer
- Kursistens beskrivelse af problemet
- Vurdering af modersmålskompetence og evt. fremmedsprog
- Dansk andetsprogskompetence
- Foreløbig vurdering
- Forslag til iværksættelse
- Bilag og rapporter fra div. behandlere, kommuner og samtykkeerklæringer på det udleverede materiale
- Anvendte testmaterialer

Med rapporten som udgangspunkt vurderes tiltag i samarbejde med Specialskolen for voksne.

Vejledningen af kursisten kan være udstrakt. Ofte fungerer visitator som kulturbryder i forhold til aftagerinstitutioner og medvirker ved afdækningen på f.eks. specialskolen, idet sprogcentret har en specialviden omkring de sproglige og kulturelle forhold, et godt kendskab til kursisten og indsigt i specialskolens arbejde. Ofte kan der også være behov for at oversætte fra “dansk til dansk” under den fortsatte afdækning.

Konsulenttjeneste

De kompetencer i afdækning og beskrivelse af tosprogede og den særlige faglighed, der er i dansk som andetsprogsundervisningen, er efterspurgt mange steder.

Konsulenttjenesten har opgaver i flere samarbejdskommuner, og visitationsvejledningen tilbyder særvisitationsydelsen med fokus på:

- Sprogbeskrivelse
- Specialpædagogisk udredning og beskrivelse af andetsprogsproblemer f.eks. analyse af årsager til manglende progression.
- Undervisningsforslag og udarbejdelse af pædagogiske handleplaner
- Udredning af særlige kulturelle forhold i samarbejde med kommunale myndigheder i f.eks. familietvister eller børnesager, hvor adfærd kan være kulturelt betinget.
- Kompetenceafklaring i samarbejde med CVUU, GVU, AMU, Handelsskolen, private virksomheder m.fl.

Konsulenttjenesten henvender sig til:

- Kommunale sagsbehandlere, der kan have behov for beskrivelse af udlændinge i socialt tunge sager.
- Folkeskoler, der kan have behov for elevbeskrivelse og udarbejdelse af pædagogiske forslag til brug i folkeskolen f.eks. omkring ældre sent ankomne unge eller i egentlige særsager.
- Andre uddannelsesinstitutioner, produktionsskoler, aktiveringsprojekter m.m.
- Arbejdspladser

Sprogcentrenes visitation i et fremtidsperspektiv

Kommunale sagsbehandlere efterspørger i stigende grad særlige oplysninger fra visitationen. Fremtiden for visitationsydelsen ligger nok i en mere individuelt tilpasset visitation. Erfaringer fra særvisitationsområdet er meget anvendelige til etablering af en mere udstrakt service for kommuner og private.

Litteratur og links

FNs standardregler. Handicap definitioner, se links.

Dansk handicappolitik, politisk principbeslutning 1993 Folketinget.

Center for Ligebehandling www.clh.dk

Handicapåret 2003 www.handicapaar.dk

De Samvirkende Invalideorganisationer www.handicap.dk Se Handicaphåndbogen som kan downloades gratis her. Links til alle handicaporganisationer m.m.

Hjælpeinstitutet links til hele landet www.hmi.dk

Små/særlige handicapgrupper (syndromer) www.csh.dk

FNs standardregler for handicappede

www.un.org/esa/socdev/enable/dismre0.htm

Det Centrale Handicapråd www.dch.dk

WHO's ICF International Classification of Functioning, Disability and Health www3.who.int/icf/icftemplate.cfm

ICF i Danmark www.marselisborgcentret.dk

Lovgivning www.retsinfo.dk

Vejledninger, nyheder kommunalt www.kl.dk

Om synstests www.synoptik.dk se under leksikon og synstest www.netsyn.dk

Høre- og synsundersøgelse på Sprogcentret i Vejle/Fredericia

Elsebeth Sørensen, vejleder

Indledning

I 2000/2001 blev der i Vejle Amt gennemført et udviklingsprojekt, der havde til formål at afdække voksne tosprogedes behov for særligt tilrettelagt undervisning og tillige udvikle samarbejdet mellem sprogcentre og voksenspecialundervisningscentre (se www.vejleamt.dk: *To-sprogede i specialundervisning*). I forlængelse af dette projekt blev der i januar og februar 2001 på Sprogcentret i Vejle foretaget en høre - og en synsundersøgelse af omtrent 100 kursister.

Resultaterne viste, at 13.5% af personerne havde et høretab af en sådan art, at det måtte have betydning i undervisningssituationen: lydene kunne ikke skelnes distinkt, dvs. sprogets og de enkelte ords karakteristika kunne ikke opfattes på samme måde som hos normalhørende. På synssiden var der hele 44,9%, der havde et så dårligt syn, at det måtte have indflydelse, når de var i klassen, f.eks. ved ikke at kunne se, hvad der stod på tavlen.

Disse tal gav afsæt til en efterfølgende høre- og synsscreening af kursister på sprogcentrene i Vejle Amt året efter. Her blev ca. 1400 kursister tilbudt undersøgelse, og knap 1000 tog imod tilbuddet.

Af den udkomne rapport (*Høre- og synsscreening af kursister på sprogcentrene i Vejle Amt*) fremgår det, at 40% af de undersøgte kursister har synsproblemer af en sådan karakter, at yderligere undersøgelse/behandling er påkrævet. At 8% af de undersøgte kursister har høreprøblemer af et sådant omfang, at der er behov for yderligere undersøgelse /behandling.

Som konsekvens af disse tal vil der fremover være fokus på høre og syn i vejledernes visitationsprocedurer. Lærerne vil fortsat ligeledes være opmærksomme på kursister, der ikke følger den normale progression og vil nu i deres overvejelser medtænke høre- og synsproblematikken.

Udgangspunkt for undersøgelsen

Den egentlige idé til undersøgelse opstod efter en konference i Helsingør i november 2001 om undervisning og vejledning af voksne døve og hørehæmmede med anden etnisk baggrund end dansk. Måske er det mere korrekt at sige, at det var efter konferencen, at bevidstheden blev skærpet om, at helt basale funktioner som det at kunne se og høre normalt må være i orden, før man begynder at undre sig over manglende progression hos sine kursister, og inden man begynder at jonglere med begreber som indlæringsvanskeligheder, dysleksi eller traumer.

På konferencen fremlagde Vivi-Ann Öhnander, tale- og hørepædagog og Eva Norinder, hørepædagog fra Hisingens vux-engymnasium i Göteborg tal og erfaringer med undervisning af hørehæmmede, og det på en måde så det for flere af deltagerne blev vigtigt at komme hjem og formidle denne viden videre. Der blev her talt ikke kun til hovedet, men sandelig også til hjertet.

Deres undersøgelse, der stammer fra 1986, viste, at 57% havde hørenedsættelse, heraf 13% af en sådan art at det havde betydning i undervisningen. En kontrol-gruppe bestående af voksne svenskere viste, at 15% havde hørenedsættelse, men kun 1% alvorlig. Årsagerne til denne store forskel på de to sprogede og svenskerne skulle angiveligt hentes i anderledes muligheder for lægehjælp, støjskader og traumer opstået i forbindelse med krig, samt torturskader.

Som en del af udviklingsprojektet i Vejle Amt blev det besluttet at foretage en undersøgelse for at se, om tallene holdt, om der rent faktisk var så mange tosprogede – også i Danmark - som havde høre- og synsedsættelse, hvilket jo ville have grundlæggende betydning for deres sprogindlæring.

Undersøgelsens resultater skulle også bruges til at bedømme, hvor stort et behov der måtte være hos sprogcentrenes kursister for at modtage relevant vejledning og støtte om syns- eller høreproblemer. Og dermed også i hvor høj grad sprogcentrene måtte medtænke løsningsforslag, så som henvisning til speciallæger eller optikere og i nogle tilfælde henvisning til eller etablering af specialundervisning for at kompensere for handicapet.

Udgangspunktet for undersøgelserne i den form, de havde, var, at de i alle tilfælde var *vejledende*, sådan at der efterfølgende, hvor der viste sig at være behov, skulle tilbydes grundigere undersøgelser hos speciallæger og optikere.

På Sprogcentret i Vejle/Fredericia blev undersøgelserne foretaget blandt et repræsentativt antal kursister (ca. 100) fordelt på alle spor, og der blev så vidt muligt brugt tolke. Forinden var der udarbejdet informationsmateriale på mange sprog.

Høreundersøgelsen

Høreundersøgelsen blev foretaget af Høreklinikken på Vejle Sygehus, der udlånte to audiologiassistenter. Overlæge Kitty Møller bearbejdede resultater, som kan læses her:

Hørescreening

Der blev foretaget en screeningsaudiometri (luftledning) ved 20 dB ved frekvenserne

250 - 8000 Hz på begge ører. Ved manglende respons ved 20 dB fandt man frem til tonetærsklen. Undersøgelsen blev foretaget i et klasselokale, hvor der i perioder var nogen støj. Nogle kvinder bar tørklæder, hvilket blev accepteret, idet det svarer til den hørebegrensning, der opstår i undervisningen, hvor tørklæderne også bæres. Der var tolke til stede.

I alt fik 104 personer, 47 mænd og 57 kvinder i alderen fra 18 - 70 år, foretaget høreprøve. Gennemsnitsalderen var 36.4 år

Resultater

Normal hørelse: d.v.s svar ved 20 dB ved alle frekvenser – dog er en lille påvirkning i bassen i forbindelse med baggrundsstøj accepteret som normalt svar.

Normal hørelse fandtes hos 60 personer, 22 mænd og 38 kvinder, svarende til 57,7%.

De resterende 44 personer kunne herefter inddeles i 3 grupper:

Normal hørelse på det ene øre, men hørenedsættelse på det andet, fandtes hos 15 personer, 10 mænd og 5 kvinder

I de fleste tilfælde drejede det sig dog om meget beskedne høretab på det dårlige øre, som skønnes uden betydning i undervisningssituationen.

Dog blev 1 person af de 15 henvist til en grundigere undersøgelse hos speciallæge.

Let hørenedsættelse –dvs. 20 - 39 dB i snit ved frekvenserne 500 - 1000 - 2000 og 4000 Hz fandtes hos 28 personer, 15 mænd og 13 kvinder.

Hvis hørelsen var dårligere end 20 dB ved en eller flere frekvenser grupperes man her.

I nogle tilfælde kan usikkerhed hos den testede samt tørklæde ved høreprøven give dette resultat.

Hos 13 personer (9 mænd og 4 kvinder) i denne gruppe skønnes høretabet at have betydning for undervisningen

16 personer blev henvist til speciallæge.

Moderat hørenedsættelse d.v.s 40 - 70 dB i snit ved ovennævnte frekvenser

fandtes hos én person, en kvinde.

Et sådant høretab har klart en stor betydning også i undervisningen

Denne person henvises også til speciallæge.

Konklusion på høreundersøgelsen

Blandt de 104 testede personer fandtes 44 personer (42,3%) som havde hørenedsættelse på det ene øre, let hørenedsættelse og moderat hørenedsættelse.

18 blev anbefalet en grundigere undersøgelse hos speciallæge.

Endelig skønnes 14 personer (13,5%) at have et høretab af en sådan art, at det har betydning i undervisningssituationen.

Vejlederen på sprogcentret formidlede efterfølgende undersøgelsesresultaterne til de 18 kursister, der skulle henvises til speciallæge.

En kurdisk mand, der blev orienteret om sin hørenedsættelse, var allerede inden undersøgelsen placeret i en klasse med kun få deltagere. Det gik meget langsomt med indlæringen, og der blev undervist under hensyn til det. Han syntes ikke selv, at han hørte så dårligt, bare der ikke var så mange omkring ham. Hørenedsættelsen lignede de skader, der ses til nytår i DK eller efter mange års arbejde i høj støj. Men det var ikke forklaringen her. En del af denne mands historie er, at han har været i krig, hans arbejdsredskab har været en bazooka, det våben der bæres på skulderen. Han har med andre ord "skudt diskanten væk". Han ønskede dog ikke at blive henvist til specialist.

Da resultaterne blev kendt, blev der i lærergruppen talt om de nødvendige elementære pædagogiske hensyn/tiltag, der bør tages, når der er en hørehæmmet kursist i klassen:

- Vedkommende skal sidde tæt på læreren
- Have lyset fra ryggen for også at kunne læse den talendes mund.
- Man skal tale tydeligt til personen
- Undgå unødvendig støj i klassen
- Check lyd kvaliteten, hvis der bruges båndoptager
- Vær også opmærksom på, at den dårligt hørende bruger meget mere energi for at følge med i, hvad der foregår, end en normal hørende.

En lærer fortalte om en kursist, der blev opfattet som lidt underlig, fordi hun altid sad meget tæt på læreren på en observerende måde. Hun var reserveret i forhold til de andre og deltog ikke gerne i gruppesammenhænge. Hun ville hellere sidde og arbejde med nogle skriftlige øvelser. På denne kvindes audiogram (hørekurve) kunne årsagen til hendes "underlighed" aflæses. Hun hørte dårligt og måtte bruge meget energi på at følge med i undervisningen.

Læreren spurgte hende efterfølgende, hvorfor hun aldrig havde sagt, at hun hørte så dårligt. Kvinden svarede "Jamen, du spurgte jo aldrig".

Synsundersøgelsen

Et lokalt optikerfirma stod for undersøgelsen, hvor 89 kursister blev screenet. Resultaterne kan læses her:

Undersøgelsen består af to målinger og to apparater (Autorefraktor og Key-Stone Stereoskop).

Autorefraktor måler styrke på begge øjne, når der fokuseres på et objekt "uendeligt" langt væk. Markøren angiver styrke + eventuel bygningsfejl.

Key-Stone Stereoskop måler øjnernes synsskarphed hver for sig (monokulært) og begge øjne samtidigt (binokulært). Målingen foretages på tæt hold og på lang afstand.

Resultater

Af de 89 personer, der blev synstestet, havde 49 slet ikke synsmæssige problemer, hvilket svarer til 55,1%. De resterende 40 kunne grupperes på følgende måde:

Nærsynede og personer med bygningsfejl

Her fandtes 22 personer (8 mænd og 14 kvinder)

Denne gruppe skønnes at være den mest handicappede, da afstandsvision (synsskarphed) er dårlig. Det vil bl.a. være vanskeligt at læse på en tavle.

Langsynede

Her fandtes 1 person (1 kvinde).

Langsynede p.g.a. alder.

Her fandtes 14 personer (7 mænd og 7 kvinder).

Kan ikke grupperes

I undersøgelsen blev der testet 3 personer, som ikke kunne grupperes ud fra de to prøver.

Konklusion på synstesten

44,9% af de testede personer findes altså at se dårligere end normalt, så dårligt at det formodes at ville give vanskeligheder i undervisningen, f.eks. ved ikke at kunne læse på tavlen i undervisningslokalet.

Det skønnes at gruppen af nærsynede og personer med bygningsfejl (22 i alt) vil være de mest handicappede, men til gengæld vil de lettest kunne hjælpes til at se meget bedre.

Alle anbefales dog at få taget en fuld synsprøve hos optiker.

De 40 personer, der havde synsmæssige problemer af skiftende karakter, blev kontaktet efter synstesten, og de fleste gav udtryk for, at de godt vidste, at der var noget galt. Nogle af de ældre havde briller liggende hjemme skuffen, de var bare ikke så gode mere. Og nye briller koster penge.

Nogle kvinder ønskede ikke at få briller, på trods af at de med både nærsynethed og bygningsfejl havde vanskeligt ved at læse på tavlen og ofte var plaget af hovedpine og træthed efter en undervisningsdag. Her var traditionen stærkest.

Mange lærere tog kursister med til optikeren, hvor der blev lavet en fuld test og givet et tilbud på briller. Det banede vejen for, at en del nu har briller, ligeledes at nogle var heldige og kunne nøjes med at gå i det nærliggende butikscenter og købe billige briller.

Afslutningsvis skal refereres et eksempel på, hvordan flere lovgivninger og institutioner har spillet sammen for at skabe et hensigtsmæssigt tilbud til en yngre, bosnisk mand med medfødt hørehandicap. Han fik i Danmark sine første høreapparater og sin første undervisning i øvrigt. Inden det kom så langt havde han modtaget en del dansk undervisning, men uden nævneværdig progression.

Undervejs havde man gjort flere observationer, der tydede på, at der var andre faktorer end hørehandicappet, der spillede ind i forhold til den dårlige sprogtilegnelse. Der blev derfor lagt og gennemført følgende plan:

Kommunikationscentrets hørepædagog blev inddraget for at give vejledning om optimal udbytte af høreapparaterne.

Der blev tilbudt et antal enetimer med talepædagog (kompenserende specialundervisning). Der arbejdedes her med at skelne de enkelte lyde og deres distinktive træk.

En pædagogisk afdækning viste bl.a. analyseproblemer og tegnede en indlæringsprofil, der blev udgangspunktet for et længerevarende undervisningsforløb. Det blev konkluderet, at udbyttet af undervisning ville være størst én til én.

Voksenspecialskolen stillede speciallærer og timer til rådighed (kompenserende specialundervisning). Der blev profiteret godt af denne eneundervisning.

Forløbet afsluttedes, da kursisten havde bestået sin køreprøve og kom i et kommunalt projekt.

En blindfødt arabisk mand på 45 år, der bor hos sin søster, har det sidste år modtaget danskundervisning af en arabisktalende lærer. Undervisningen er rekvireret af kommunen og målet er selvhjulpethed, hvilket vil kræve dansk på et højt niveau og en forståelse af, at man bør benytte sig af den hjælp, som bl.a. kommunikationscentret tilbyder i forhold til blinde.

Timerne foregår i Sprogcentrets undervisningsmiljø, hvor der opøves en kommunikativ kompetence i forhold til hverdagssituationer. Der bruges lydbånd fra alle de gængse dansksystemer, ofte indtalt i et langsommere tempo. Det indgår som en vigtig del af hjemmearbejdet til hver gang at høre 1 - 2 timers lydbånd - den blindes metode til repetition og indlæring.

Læreren giver konteksten og skaber "billederne" til situationerne i det nye land. Der aflægges besøg på posthuset, apoteket, i butikkerne, hvor de relevante dialoger trænes. En gang om ugen indgår han og læreren i undervisningen i en Spor 1 klasse. Et vigtigt punkt i undervisningen er den orienterende del om det nye land med dets samfundsstruktur, dets love og regler, normer og værdier. Det foldes ud, og der søges via modersmålet at skabe forståelsesrammer omkring det i den blindes verden.

Pædagogisk Analyse System og kompetenceprofil

Kirsten Nykjær Grunnet, lærer, stud.pæd.psyk, Amtets Specialundervisningscenter for voksne, Horsens

Hvad er PAS

PAS (Pædagogisk Analyse System) er blevet til på baggrund af en ide om, at man måtte kunne forene den viden speciallærere har, med den teori psykologer har, og testen er udviklet af den danske neuropsykolog Steen Hilling i 1998.

Det rationale, der har været styrende for udvælgelsen af test og materialer, er bygget op over et anerkendt engelsk system BAS (British Ability Scale). Endvidere er PAS inspireret af A.R. Lurias neuropsykologiske teorier om hjernens opbygning og funktion, Lew Vygotskijs teorier om zonen for nærmeste udvikling og Howard Gardners teorier om de mange intelligenser.

Testen består af en række opgaver, der henvender sig til kursistens forskellige intelligenser. I hver opgave laver testeren observationer af kursistens opmærksomhed, tempo, hukommelse, analyse og strategi. Det bruges til at beskrive kursistens bedst fungerende indlæringskanal og stærkeste intelligenser (den visuelle-, den sproglige-, den logisk-matematiske-, den musikalske-, den personlige-, og den sociale intelligens). Alle opgaver i PAS kan vurderes ud fra kursistens strategier og kognitive funktioner. Derudover er flg. emner omfattet af opgaver i materialet: omtanke, hastighed og fremkaldelse af viden.

Testen giver mulighed for at få noget at vide om kursistens kognitive stil for ud fra den, at kunne lave en målrettet individuel plan for undervisning eller uddannelse/job.

Testen optages på video. På den måde kan man dels være mere kommunikerende med kursisten under testen, dels har man dokumentation for sine observationer.

Efter en PAS-test laves aldrig hypoteser ud fra en enkelt opgave. Der skal være et mønster gennem flere opgaver, før vi

begynder at antage, at personen lærer på den eller den måde. Herefter opstilles mål i samarbejde med kursisten, og så viser det sig ret hurtigt, om vi er kommet frem til det rigtige. Har vi taget fejl, laver vi en ny undervisningsplan med nye mål.

PAS er ikke en undervisningsmetode, men et redskab til at kunne lave en kompetenceprofil og til at kunne lave målrettet undervisning. Alle delprøverne i PAS er udviklet med henblik på at iagttage, vurdere, lave hypoteser og fremstille pædagogiske anvisninger. Der lægges vægt på, hvilken kognitiv stil kursisten viser i de forskellige opgaveløsninger. Opgaverne er gradueret efter kursistens erkendelsesniveau ud fra B.S. Blooms erkendelsestaxonomi: kende, genkende, forstå, anvende, analysere og lave syntese.

PAS er et kvalitativt analyseredskab, hvor vægten lægges på interaktionen mellem testeren og kursisten. Vi leder ikke efter det, kursisten ikke kan, men efter det han kan. Vi undersøger, hvilke kompetencer der er til stede, og leder efter et mønster i kursistens måde at udføre opgaverne på. De efterfølgende pædagogiske anvisninger baseres på kursistens egne arbejdsstrategier og kognitive stil. Når man tager udgangspunkt i det kursisten allerede kan, den profil han viser i afviklingen af opgaverne, er der stor sandsynlighed for at få skabt et virksomt pædagogisk redskab.

Målgruppe for PAS - test

PAS - testen anvendes i dag på vidt forskellige typer kursister og på vidt forskellige uddannelsesinstitutioner, som f.eks. folkeskoler, specialskoler for voksne, produktionsskoler, tekniske skoler, sprogskoler, EGU, VUC, specialpædagogiske opholdssteder m.m.

De kursister, der visiteres til en PAS-test, kan have mangeartede problemer eller vanskeligheder. Her kan nævnes personer med generelle indlæringsvanskeligheder, personer med erhvervet hjerneskade, personer med socio-emotionelle vanskeligheder, to-sprogede med indlæringsvanskeligheder, personer med læsestave vanskeligheder, personer med specifikke indlæringsvanskeligheder, personer med svag skolebaggrund, personer med psykiske vanskeligheder o.m.a.

PAS for tosprogede

Min daglige arbejdsplads, ASV Horsens (Amtets Specialundervisningscenter for Voksne), har ved flere lejligheder arbejdet sammen med Sprogcentret i Horsens. Det er der kommet nogle rapporter ud af.* Vi er i øjeblikket ved at formalisere samarbejdet og håber på den måde at blive bedre til at nå de svageste tosprogede. Både sprogcentret og ASV har gennem flere år haft gode erfaringer med brug af PAS.

Når vi laver en PAS-test af en tosproget kursist, anvender vi altid tolk. Hovedparten af tolkene har været på et kortere kursus i anvendelse af PAS, så de ved, hvad vi leder efter. Det er væsentligt, at tolken ikke optræder som støttepædagog for kursisten, men holder sig nøje til at tolke. Vi har i tidens løb haft eksempler på test, hvor vi egentlig mest fandt ud af tolkens kompetenceprofil og ikke ret meget om kursisten.

Der kan være tilfælde, hvor det kan virke forvirrende på en kursist, at der er en tolk, eksempelvis hos unge der har tilegnet sig et nogenlunde forståeligt dansk talesprog, men ikke har styr på væsentlige begreber på modersmålet. I sådanne tilfælde kan man gennemføre en PAS uden tolk, men være opmærksom på at nedsætte LIX, og hele tiden sikre sig, at kursisten har forstået, hvad opgaven går ud på.

Erfaringer

Der er efterhånden uddannet en del PAS-testere indenfor sprogcentrene. Nogle af de ting de er/skal være opmærksomme på kan f.eks. være:

Når vi tester en kursists auditive hukommelsesspændvidde, altså hvor mange enheder personen kan have i hovedet ad gangen, anvender vi under normale omstændigheder en talrække. Er der tale om en kursist, der ikke er helt fortrolig med tallene (heller ikke på modersmålet), fortæller testen ikke det, den skal. Så fortæller den bare, at kursisten ikke har styr på tallene. Derfor skal man forsøge sig med andre muligheder for at undersøge kursistens hukommelsesspændvidde. Det kan man eksempelvis gøre ved at oplæse enstavelsesord, som man er sikker på kursisten kender. Som: kop, ske, kam, hund, fod, bil... Det giver et billede af, hvor mange enheder kursisten husker. Det kan vise sig, at kursisten ikke magter mere end tre auditive enheder ad gangen, og så må vi tilrettelægge undervisningen efter det.

Mange analfabeter er ikke fortrolige med to-dimensionale papiropgaver, og her er der ikke noget i vejen for, at man kan udskifte visse opgaver med konkrete materialer, som kursisten så skal samle til en helhed. Har kursisten svært ved at tænke abstrakt i denne situation, så har han det nok også i undervisningen. Man kan for en tid undlade at anvende papiropgaver og i stedet arbejde med meningsfyldte konkrete opgaver. For mange personer med indlæringsvanskeligheder af den ene eller anden art er det en stor hjælp at anvende materiale, der føles vedkommende, og som har en umiddelbar nytteværdi.

Mange kursister har svært ved at genfortælle en oplæst historie, men kan sagtens fortælle sammenhængende om begivenheder i deres eget liv. Det fortæller os, at vi skal basere undervisningen på oplevelser, fordi det kan se ud, som om han har en velfungerende episodisk hukommelse, men har svært ved abstrakt nyindlæring eller auditivt formidlet teori.

Der kan være tale om visse kulturspecifikke opgaver, men efterhånden er vi ret gode til at spotte, hvad der er kultur, og hvad der er indlæringsvanskeligheder. En ortodoks muslimsk kvinde kan f.eks. ikke udføre krydsbevægelser, hvor hun skal klappe skiftevis på højre og venstre ben, hvis tolken er en mand. For hun må ikke berøre sig selv under bælttestedet, når der er en mand tilstede. Så kan man lade hende lave krydsbevægelser på skuldrene. Mere kompliceret behøver det ikke være.

Tolken vil i de fleste tilfælde også kommentere, hvis der er opgaver som er ukendte eller upassende i forhold til kursistens kultur, og det skal man naturligvis tage hensyn til. Ligeledes er der visse af de sproglige opgaver, der bliver erstattet, fordi de ikke giver mening, hvis de bliver oversat, eller fordi man ikke kan lave den nøjagtige bogstavkombination på modersmålet.

Taler vi om den gruppe kursister, der har mere specifikke indlæringsvanskeligheder, er PAS-testen stadig en god basis for en målrettet undervisningsplan. Lad os antage, at vi har at gøre med en kursist, som er analfabet og har visuelle analysevanskeligheder. Han ville typisk være placeret på et alfahold, hvor meget af undervisningen er visuelt baseret. I sådan et tilfælde ville der nok ikke være meget progression, før vi blev klar over de specifikke vanskeligheder. Kursisten skal selvfølgelig ikke undervises med billeder og tegninger, men have en auditivt baseret undervisning, evt. kombineret med et egnet computerprogram med lyd.

PAS er med andre ord et redskab til læreren, og det kan bruges til at rette undervisningen ind mod den enkelte kursists læringsstil. Gode mål er præcise mål.

Litteratur:

Armstrong, Thomas (1998) Mange intelligenser i klasseværelset. Adlandia

Gardner, Howard (1997) De mange intelligensers pædagogik. Gyldendal Uddannelse

Hilling, Steen (2000) Hjerne og personlighed. Munkholm

* Note

1: IPA rapporterne, kan købes hos Sprogcenter Horsens tlf. 76 25 99 25 eller AVS Horsens tlf.: 75 62 27 77

Sprogundervisning i dansk for sindslidende voksne flygtninge og indvandrere

Alice Larsen, lærer, Ishøj Sprogcenter.

Kombinationsundervisning

På Ishøj Sprogcenter har vi i snart tre år undervist mennesker med sindslidelser. Undervisningen finder sted i et samarbejde med SVIKA, Specialundervisningscenteret for Voksne i Københavns Amt, og der er således tale om en kombinationsundervisning bestående af to fagområder: dels undervisning i dansk som andetsprog, og dels kompenserende specialundervisning for voksne.

Kombinationen indebærer, at undervisningen har et dobbelt formål:

- At give den enkelte deltager dansksproglige færdigheder.
- At afhjælpe eller begrænse virkningerne af den enkelte deltagers sindslidelse.

Sprogundervisningen skal altså have et kompenserende sigte, og det betyder, at der skal lægges vægt på at styrke kursisternes faglige såvel som personlige ressourcer. (I år 2001 har 20 kursister – ud af et samlet kursistantal på ca. 1150 på Ishøj Sprogcenter – været igennem det tilbud, som beskrives i denne artikel. Antallet er stigende primært p.g.a. de kommunale sagsbehandlers kendskab til tilbuddet.)

Hvordan gør vi det så?

Vi tilrettelægger et undervisningsmiljø, hvor mødet mellem elev og lærer har fokus på et fag og ikke på deltagerens individuelle psykiske problemer. Samtidig er vi opmærksomme på, at begreber som omsorg, personlig støtte og samvær indgår som væsentlige elementer i et læringsmiljø, der skal støtte op om disse menneskers læring; i undervisningen arbejder vi da også med områder som selvværd, selvtillid og social kompetence.

Vi er klar over, at vi som lærere ikke kan løse kursisternes livs-problemer; men vi kan give dem opgaver og udfordringer, som de har en chance for at klare – og så håbe på, at de erfaringer, der erhverves i undervisningen, kan overføres til tilværelsen udenfor.

Visitation

Nye kursister kan via visitation påbegynde undervisning når som helst i skoleåret. Visitationen foregår som en samtale mellem den potentielle kursist og to lærere, en sproglærer og en speciallærer med det formål at afklare om tilbuddet er relevant. En pårørende eller en kontaktperson til den sindslidende kan deltage, og der er altid tolk til stede.

Visitationen er indgangen til undervisningen, og det er væsentligt, at den kommende kursist får mulighed for at komme til orde med sit undervisningsbehov og sine personlige problemstillinger. Det er på baggrund heraf, at vi som lærere vurderer, om vi kan tage vedkommende i undervisning og i så fald hvilket hold, han eller hun skal gå på.

Holdsatningen finder ikke sted efter niveaumæssige kriterier, og vi foretager ingen testning. Vi udspørger heller ikke om diagnoser. Derimod betragter vi den første tid i undervisningsforløbet som en afklaringsperiode, hvor kursist og lærere i fællesskab finder frem til, hvordan undervisningen skal foregå og hvilke mål, der skal arbejdes hen imod.

Undervisningens omfang og form

Kursisterne møder til undervisning 4 - 6 lektioner om ugen fordelt på to dage. Nogle har et ønske om mere undervisning, og p.t. arbejder vi på at kunne imødekomme dette ønske.

Undervisningen tilrettelægges som individuel undervisning på små hold med 3 - 4 deltagere. Det, at undervisningen er individualiseret, betyder, at alle ikke kan tilgodeses ligeligt på samme tid, og kursisternes "egetarbejde" indgår derfor som en vigtig del af undervisningsformen. På den anden side betyder dette også, at kursisterne kan arbejde i eget tempo og med den tid til fordybelse og de pauser, som den enkelte har brug for. Undervisningen foregår imidlertid ikke kun individuelt.

For at opmuntre til kommunikation og fællesskab tilrettelægges vi også par- eller gruppeundervisning, dog stadigvæk under hensyntagen til kursisternes individuelle forudsætninger.

Ca. en måned ind i forløbet udarbejdes der en individuel undervisningsplan. Denne plan indeholder:

- beskrivelse af forudsætninger og undervisningsbehov
- valg af mål
- metodeovervejelser
- undervisningsindhold
- Den individuelle undervisningsplan er grundlaget for den videre planlægning af undervisningen.

Læringsmiljøet

Vi tilstræber, at undervisningen foregår i omgivelser, hvor der hersker en stemning af ro og harmoni. Undervisningslokalet skal inspirere og motivere til sproglig aktivitet, og det skal være forsynet med de konkrete hjælpemidler, som måtte være nødvendige for den enkelte kursists læring.

For nogle kursister kan det være en barriere at skulle gå på hold sammen med kursister, der er på et andet sprogligt niveau, end de selv er. Det er af stor betydning for den enkeltes selvopfattelse at "blive placeret på det rigtige niveau". Vi indretter derfor lokalet med individuelle arbejdsborde, og vi gør brug af flytbare skillevægge. På den måde opnår vi, at den enkelte kursist ikke føler sig "sat i bås" med hele holdet. Vi opnår også, at disse i mange tilfælde skrøbelige mennesker får mulighed for at kunne have en vis grad af "privatliv" i lokalet.

Hermed ikke være sagt, at gruppen som sådan er uden betydning. Det er den langt fra. Kursisterne kan have det sjovt med hinanden, de kommer i dialog med hinanden, og de udviser stor forståelse for, "at man kan have det skidt en dag". De vil i virkeligheden gerne være sammen.

At gå til undervisning betyder således også at tale med andre, at lytte til andre og at dele erfaringer med andre. Det betyder også at træffe beslutninger, foretage valg og at samarbejde.

Kursisterne

Vores kursister har meget forskellige forudsætninger for at gå til undervisning. De har også meget forskellige forventninger til og ønsker om, hvordan undervisningen skal være.

Følgende to klip fra henholdsvis kursist A's og kursist B's individuelle undervisningsplan giver et billede af forskelligheden:

Kursist A:

Kursistens forudsætninger og undervisningsbehov:	
Kursisten udtaler:	<p>Før undervisningens start udtalte A via tolk følgende:</p> <ul style="list-style-type: none">• Jeg er for syg til at lære noget. Jeg kan hverken tænke eller koncentrere mig, og jeg vil helst være i fred og ro herhjemme.• Jeg har gået til behandling hos en psykolog, og det hjalp mig noget. Jeg går ikke i behandling nu. Jeg har det ikke godt. <p>Men A's familie bakker op om undervisningstilbuddet til A, fordi de mener, at det vil være godt for hende at komme uden for hjemmets fire vægge. A indvilliger så i at forsøge i en periode.</p>
Lærerkommentar:	<p>A mødte til undervisning de første gange meget tillukket og synligt nervøs over for den nye situation. Hun virkede meget opgivende over for tanken om at kunne lære noget, og hun havde let til gråd. Hun frøs og svedte på skift, og hendes jakke kom áf og på mange gange. Hun havde det bestemt ikke godt, og det var meget svært for hende at gå ind i situationen. Hun havde brug for både omsorg og opmuntring.</p> <p>Nu går det bedre, og dette skyldes ikke mindst, at der er en kvinde på holdet, som kommer fra A's hjemland. De to kvinder har det tilsyneladende godt sammen.</p> <p>Undervisningen har vist, at A kan læse gennemgåede enkeltord og små sætninger, der står på tavlen, og hun har en god og tydelig udtale. Derudover viser hun overskud til at lade sig forundre og til at reflektere over visse ord og lyde på dansk. Hun deltager nu i undervisningen meget søgende og i et langsomt tempo, men der er ingen tvivl om, at hun deltager. Det sker også, at vi ser antydningen af et smil på hendes ansigt.</p>

Kursistens forudsætninger og undervisningsbehov:	
Kursisten udtaler:	<p>Ved evalueringen i marts 2002 udtaler B:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jeg har det godt nu. Jeg har fået ny medicin, så jeg hører ikke så mange stemmer mere. Jeg tænker gode tanker. • Det går godt med skolen. Jeg er blevet bedre til at koncentrere mig. Men jeg vil gerne gå i en klasse sammen med nogen, der kan det samme eller lidt mere, end jeg selv kan. Det vil presse mig til at lære noget mere dansk. • Det vigtigste for mig er at lære nogle flere ord, så jeg bliver bedre til at snakke med folk. Jeg kan godt klare mig, men jeg vil gerne blive bedre. • Jeg vil gerne være bilmekaniker, så jeg skal være god til både at tale og skrive dansk.
Lærerkommentar:	<ul style="list-style-type: none"> • B virker afslappet med hensyn til at tale dansk. Han bruger mange ikke helt dagligdags ord, og han kan føre en længere samtale om det, der optager ham, det han har kendskab til, og det han har oplevet. • B's udtale er af de fleste ord god og forståelig, men indimellem kan det være svært at opfatte enkelte længere ord. • B har meget få læse- og skriveerfaringer. Med hensyn til læsning er B god til at afkode, men det kniber med forståelsen af handlingsforløb. • B er auditiv stærk, men han har svært ved at handle i forhold til en opfordring, der består af flere enheder. Han bliver forvirret og usikker. • B har også svært ved at overskue (holde orden på) forskellige opgaver og materialer. Hvis ikke han får megen både verbal og strukturel støtte, går det "i fisk" for ham.

Vi lægger stor vægt på dét, kursisterne siger om sig selv med hensyn til ønsker, interesser, stærke og svage sider. Det er vigtigt, at kursisterne oplever at blive taget alvorligt. Det betyder imidlertid ikke, at vi altid kan imødekomme deres forventninger. Desværre! Når eksempelvis kursist B siger, at han gerne vil gå på hold sammen med nogen, der kan det samme – eller lidt

mere, end han selv kan, så er det ud fra hans synsvinkel et meget relevant ønske; men vi kan ikke etablere et sådant hold – dertil er vores kursistgrundlag for lille. Vi prøver så på at give ham en forklaring, som han kan acceptere, og vi tilstræber en holdsætning, der i nogen grad kan leve op til de undervisningsbetingelser, som han kunne ønske sig (B går fx ikke på hold sammen med A).

I undervisningen lægger vi op til et forpligtende tilhørsforhold med forventninger om, at hver enkelt har noget at yde. Vores erfaring er, at kursisterne lader sig forpligte alt det, de formår: med at støtte hinanden, løse opgaver, holde aftaler og melde afbud, hvis de en dag ikke kan komme.

Undervisningsmål

Med udgangspunkt i kursistens ønsker, forudsætninger og undervisningsbehov opstiller kursist og lærere i fællesskab mål vedrørende både sproglige færdigheder og personlige kvalifikationer. De personlige kvalifikationer drejer sig om personlig og social udvikling.

De mål, som vi har opstillet for henholdsvis kursist A og kursist B, ser ud som følger:

Kursist A:

Undervisningens overordnede mål:	At A får mod og lyst til at arbejde med det danske sprog, og at hun gennem små succeser oplever, at hun kan lære noget.
Mål vedr. sproglige færdigheder:	At A lærer enkeltord og korte sætninger, der kan bruges i hendes dagligdag til kommunikation om nære, konkrete ting.
Mål vedr. personlige kvalifikationer:	At A lærer at forvente noget af sig selv, og at hun oplever det at være sammen med andre som noget positivt.

Kursist B:

Undervisningens overordnede mål:	At B udbygger sine læse- og skrivefærdigheder på dansk, men samtidig bevarer sin glæde ved at kommunikere mundtligt.
Mål vedr. sproglige færdigheder:	At B lærer at kunne finde oplysninger i og referere indholdet af lette tekster, og at han lærer at kunne skrive små beskeder til brug i hverdagen.
Mål vedr. personlige kvalifikationer:	At B lærer at koncentrere sig om indholdet i en gruppesamtale/-diskussion og at turde udtale sig mere om egne meninger og ønsker i forhold til gruppen.

De individuelle mål er ikke endegyldige, men pejlemærker for undervisningen. Når et menneske med en sindslidelse vælger at gå til undervisning, vælger vedkommende også at lade sig udfordre. Hvis undervisningen formår at sætte en udviklingsproces i gang, ved ingen på forhånd i hvilken retning udviklingen går. De mål, vi har opstillet for undervisningen, kan således ændre sig og skifte karakter hen ad vejen – hvad de da også i flere tilfælde gør.

Evaluering

Med udgangspunkt i den individuelle undervisningsplan foretager vi evaluering i slutningen af hvert kvartal. Evalueringen finder sted som en personlig samtale mellem kursist og lærer, og alt efter hvordan undervisningen er forløbet, justeres den individuelle plan med hensyn til mål og indhold. Det, der evalueringsmæssigt har interesse, er en beskrivelig kvalitativ vurdering, der omfatter kursistens sproglige såvel som personlige udvikling i forhold til sig selv.

Undervisningsindhold

Undervisningen tilrettelægges ud fra den enkelte kursists faglige og personlige forudsætninger. Der er ingen centrale læseplaner eller vejledninger, der angiver retninger for mål eller indhold, og hver kursist arbejder ud fra sit undervisningsindhold.

Kursist A og kursist B viser eksempler på hvad og hvordan. Kursist A arbejder med udtale, opbygning af ordforråd og enkle

sætningskonstruktioner inden for bl.a. følgende emner: Præsentation – Familien – Hvad laver han/hun? – m.fl. A har brug for megen lærerstøtte, men hun er på vej til at kunne løse små opgaver alene.

Kursist B arbejder med læseforståelse og skriftlig fremstilling. Han bruger bog og bånd, arbejder med skriftlige forståelsespørgsmål og giver mundtligt referat. Derudover arbejder han med stavning af lydrette ord, orddannelse, ordforråd og grammatik. B skriver små billedstile. B har brug for detaljeret og tydelig instruktion til hver enkelt delopgave. Herefter arbejder han sig langsomt, men koncentreret gennem opgaven.

Også gruppen som sådan har et undervisningsindhold, hvor vi arbejder med mundtlige aktiviteter for alle. Vi indleder altid undervisningen med en snak om “hvordan går det?/hvad har du lavet siden sidst?”. Derudover laver vi fx “runder” med forskellige sproglige formuleringer: *Jeg er glad for... - Jeg er træt af... - jeg kan godt lide... - m.m.* hvor hver især skal hitte på et eller andet. Det er ofte meget sjovt og giver en god atmosfære. Tit synger vi en sang med en enkel tekst illustreret med billeder og akkompagneret af guitar eller bånd. Også det kan være med til at løfte stemningen.

Undervisningens perspektiv

En dag brød en af vores kursister grædende sammen (noget vi ellers sjældent oplever). Hun hulkede og hulkede et helt kvarter – måske mere. Indimellem fremstammede hun: *“Min mand har det godt – mine børn har det godt – jeg har det ikke godt: nervøs! nervøs! – Min mand forstår det ikke.”* På spørgsmålet: om hun havde problemer med skolen, og om hun gerne ville hjem? svarede hun: *“Nej, nej! Det er ikke skolen. Det er godt at komme i skole.”*

Denne lille historie siger noget centralt om vore kursisters forhold til dét at gå i skole. Undervisning kan for den enkelte betyde, at han eller hun kommer væk fra den hjemlige vante rolle og får struktur på dagligdagen. Det giver kursisten mulighed for at opdage, at man kan koncentrere sig om noget uden for sig selv, at man kan indlære og huske og at opdage, at negative tanker, stemmer o.lign. for en tid kan trænges i baggrunden.

Kursister med hjerneskader

Af lærer og vejleder Claes Weise Mørkeberg, Næstved Sprogcenter

Som vejleder i sprogcentret møder jeg i visitationen jævnligt kursister, der selv oplyser, at de formoder, at de har en hjerneskade. For at kunne give disse kursister et relevant tilbud i sprogcentret har det været nødvendigt at samarbejde med Specialskolen for voksne. Efter 6 års samarbejde er der efterhånden et rimeligt vidensniveau i sprogcentret og på specialskolen om denne særlige kursistgruppe.

Ved visitationen tegner der sig to grupper; kursister med erkendte og kursister med ikke-erkendte symptomer på hjerneskade. En gruppe af kursister oplyser selv om mulige dysfunktioner efter vold, sygdom og lignende og er umiddelbart lettere at henvise til relevante fagpersoner og institutioner for nærmere udredning. Den anden gruppe kursister, der ikke er bevidste om at være skadet, er derimod sværere at visitere. Der skal i visitationssamtalen formidles en vis grad af viden om hjerneskader og mulige virkninger af en sådan, før kursisten ved selvindsigt bliver opmærksom på forhold, der kan indikere hjerneskade. Det er ofte først et stykke tid inde i undervisningsforløbet at kursisten eller lærere reagerer på symptomer. Ofte kan frygten for en indsigt i egne problemer være en stor barriere for den enkelte og have psykologiske følger. Det er en krævende opgave at informere og vejlede kursisten til yderligere udredning på en etisk forsvarlig måde.

Det må antages, at den procentvise andel af kursister i sprogcentre med hjerneskade som minimum svarer til den procentvise andel af hjerneskadede i den danske befolkning. En væsentlig del af sprogcentrenes kursister er flygtet fra krig eller krigslignende tilstande og har været udsat for vold og stress. Kursistgrundlaget i sprogcentre kan rumme en forholdsvis stor og ubeskrevet gruppe kursister med hjerneskader. En del kursister nævner selv tortur som årsag til hjerneskader.

Som vejleder bør man ved visitationen spørge til evt. funktionsforstyrrelser hos kursisten.

Hjerneskodeområdet er meget komplekst, og skaderne må skønnes at kunne variere meget i omfang og i virkning på hjernens funktion. Der må altid tages et individuelt udgangspunkt, når man forholder sig pædagogisk eller på anden måde vurderende til en konkret sag. To sager er aldrig ens.

Ved formodning om en hjerneskadeproblematik kan der spørges til mulige årsagssammenhænge.

Funktionsnedsættelse i hjernen kan henføres til årsager som:

- Forskellige typer læsioner forårsaget af vold, tortur, trafikuheld, fald m.m
- Skader forårsaget af sygdomme, blodpropper, hjerneblødninger, meningitis, svulster m.fl.
- Misbrug af f.eks. alkohol eller euforiserende stoffer
- Fødselsskader, eksempelvis iltmangel eller særlige udviklingsforhold i fosterstadiet
- Mangel på føde og væske gennem længere tid
- Skader forårsaget af arbejdsmiljøforhold f.eks. ved forgiftninger eller brug af organiske opløsningsmidler
- Langvarige krampeanfald
- Stress

Der kan gøres nogle iagttagelser og beskrivelser af symptombilledet.

Symptomer, som de kan vise sig ved visitationen eller i undervisningen, kan være mange. Det kan typisk være:

- Indlæringsproblemer
- Hukommelsesproblemer
- Koncentrationsproblemer
- Problemer med opmærksomhed og vågenhed
- Problemer med struktur og planlægning
- Kursisten bliver hurtigt træt

- Sproglige problemer i forbindelse med afasi og dysfasi
- Nedsat initiativ
- Problemer med tidsfornemmelse
- Problemer med tal og mængdeforståelse
- Motoriske problemer
- Problemer med rum og retning
- Sansedefekter f.eks. i forhold til syn, hørelse, smags- og følelsens
- Nedsat tempo
- Generelt nedsat funktionsniveau
- Adfærds og socialiseringsproblemer.
- Forandring af personlighed

Selvom en kursist udviser flere af disse symptomer, behøver der ikke være tale om hjerneskade.

En del af de omtalte symptomer eller afledte kompensationsstrategier kan være observerbare ved visitation til undervisning. Enten kan symptomerne observeres direkte eller bliver over tid synlige i undervisningen for den opmærksomme lærer.

En del kursister gør selv opmærksom på et eller flere nævnte symptomer, og sammenfatter man deres symptombeskrivelser med f.eks. deres flygtningebaggrund, tegner der sig ofte et mere klart billede.

Kursister, der ikke selv er bevidste om hjerneskader, har måske ubevidst tillagt sig kompensationsstrategier og forsøger at skjule funktionsforstyrrelser. Da en stor del af flygtningene i sprogcentre har mistet deres sociale netværk, vil der ofte gå lang tid, før nye venner eller nye netværk reagerer på deres adfærd. Ofte er det ressourcepersoner i disse netværk, der på kursistens vegne gør opmærksom på symptomer. Det kræver et stort overblik, indsigt og ikke mindst erfaring at kunne se disse indikatorer. Det kan være meget svært at gennemskue årsagssammenhænge.

Flygtninge i sprogcentret har ofte lignende symptomer pga. psykiske forhold f.eks. PTSD (Post Traumatisk Stress Disorder), der kan forveksles med symptomer på hjerneskade. Det kan derfor ofte i det videre forløb i specialskolen være nødvendigt at inddrage en psykologisk eller neuropsykologisk vurdering inden en videre udredning. En scanning (CT/F-MR/MRI) af hjernen samt undersøgelse ved neurolog er et nødvendigt grundlag for en præcis diagnosticering. Scanningen vil normalt kunne påvise følger efter hjerneskader.

Specialskolerne for voksne varetager afdækning med henblik på undervisning, støttefunktion og vejledning af den hjerneskadede evt. i samarbejde med sprogcentret. En minutøs afdækning og udredning af forhold omkring personen er grundlæggende. Sprogcentret vil kunne bidrage med væsentlige oplysninger om kursistens baggrund samt beskrivelser af funktionsniveau i undervisningen til denne udredning.

Hvor får man som vejleder viden til at kunne observere indikationer på en mulig hjerneskade, og hvordan håndteres henvisning til videre foranstaltninger?

Man kan finde mange relevante oplysninger på internettet og i litteraturen på området, der kan styrke vejlederens uformelle kompetence på dette område. Den formelle kompetence findes som nævnt bl.a. i specialskoleregi. Et samarbejde og gensidig erfaringsudveksling med den nærmeste specialskole for voksne er en uvurderlig ressource. Ofte har specialskolen en afdeling, der er specialiseret i hjerneskadeområdet. Specialskolen er lovgivningsmæssigt forpligtet til at tilbyde en vurdering af formodt hjerneskade og henvise til relevante myndigheder.

Udover en mulig genoptræning i specialskoleregi handler det pædagogisk om at finde nye veje og gode kompetencer hos kursisten. En person med hjerneskade behøver ikke være umulig at undervise i sprogcentret. Det afhænger helt af den individuelle sag og altså af karakteren og omfanget af hjerneskaden. Hvis det er muligt at etablere de nødvendige støtteforanstaltninger kommune, specialskole, læger m.fl. imellem, kan kursisten komme videre med en sprogindlæring i et eller andet omfang og senere evt. få en tilknytning til arbejdsmarkedet. Det forudsæt-

ter et godt og stabilt samarbejde mellem institutionerne at etablere et relevant og effektivt tilbud.

Litteratur og links

Ringsmose C, Tromborg Aa, Beck-Nielsen A.M. og Kjærgård H.

Hjerne og læring Fra neuropsykologi til neuropædagogik
Munkholm forlag 2000

Liljegren J.

Om neuropædagogik *Kognition og pædagogik 32/8*
Dansk psykologisk forlag

Hansen M., Thomsen P., Varming O.

Psykologisk-pædagogisk ordbog
Gyldendal

Luria A.R.

Hjernen En introduktion til neuropsykologien
Nyt Nordisk Forlag 1989

Steen Hilling

Hjerne og personlighed Kognitionens sammenhæng med persontræk
Munkholm forlag 2000

Anders Gade

Hjerneprocesser - Kognition og neurovidenskab
Frydenlund 1997

Krogstad, Jan Magne

Hva er erhvervet hjerneskade? (Norsk 2001)
ISBN 91 88286 70 3 Kan downloades på www.neozone.dk

Goldberg E.

Hjernens dirigent Frontallapperne og den civiliserede bevidsthed
Dansk psykologisk forlag 2002

Bruhn.P., Claesson. M.H. m.fl.

Hjernen og stress
Udg. Hjerneforum 2002

Links til viden om hjernen og hjerneskader
www.vfhj.dk Videnscenter for hjerneskade

www.neozone.dk Ressourceside om hjernen

www.hjernesagen.dk Ressourceside om hjernen

www.hjerneskader.dk Information om hjerneskader

www.hjerneskadeforeningen.dk Information om hjerneskader
og information til pårørende

www.hjerneforum.dk Ny forskning formidlet på en tilgængelig
måde

www.neuropsychologi.dk

www.brainexplorer.org

www.netdokter.dk

Undervisning af synshandicappede flygtninge

Lykke Jensen, afdelingsleder, Institut for Blinde og Svagsynede

Læreren: *Lægger en gaffel i kursistens hånd.*

Kursisten: *Giver et sæt med kroppen, stivner og sveder synligt.*

Tavshed og tvivl. Hvad nu?

Læreren: “En gaffel”. “Prøv at sige: “en gaffel”.”

Kursisten: “Prøv at sige”.

Læreren: “Nej, Du skal sige: “en gaffel”.”

Kursisten: “Du skal sige”.

Læreren: “Godt”

Tavshed og tænkepause.

Et lille udpluk fra begynderundervisning i dansk for synshandicappede flygtninge og indvandrere. Det foregår på Institutet for Blinde og Svagsynede.

Al begyndelse er svær, men denne var sværere end de fleste. Kursisten, som vi kan kalde Ali, har været udsat for alle utænkelige varianter af tung tortur. Efter 7 år slap han ud af det tyrkiske fængsel og måtte som så mange andre af sine landsmænd flygte for at overleve. Under en bombeeksplosion på flugt med familien mistede han sit syn – og sin datter. Nu er Ali her – helt blind, uden fædreland, i et fremmed land, hvis kultur og sprog han ikke forstår. “Allah er ikke nådig”.

I Alis liv som bonde var det ikke nødvendigt med skolekunderskaber. Det var det heller ikke, da han senere blev tvunget i eksil i bjergene. Vi har derfor ingen erfaringsbaggrund fælles med Ali, som vi kan bygge på i undervisningen. Vi må begynde der, hvor Ali er. Hvor er Ali? I sin isolation skabt af ufattelige tab – af syn – af familie – af sprog – af tillid – af land – besidder Ali en næsten overmenneskelig styrke og vilje til at forsøge at bygge bro til omverden igen. En af disse broer er det danske sprog,

en anden er handicapkompenserende færdigheder. Her begynder vi.

Sprog og handicapkompenserende færdigheder

Danskværkstedet er et tilbud til synshandicappede flygtninge og indvandrere. Det individuelt tilrettelagte undervisningstilbud har et dobbelt formål: sprog og handicapkompenserende færdigheder. Set fra kursistens synsvinkel er sigtet en dobbelt integration: i det danske samfund og i de seendes verden. Indholdet omfatter såvel dansk som andetsprog, kulturformidling og samfundsforhold – som synshandicapkompenserende fag: ADL. Det står for almindelig daglig levevis og omhandler undervisning i de teknikker og metoder, som skal sætte den nyblinde i stand til at klare sig selv på alle de områder, hvor han eller hun som voksen er blevet nulstillet. F.eks. at vaske sig, tage tøj på, købe ind, lave mad og spise. Mobility, som er undervisning i at færdes som synshandicappet, f.eks. med den lange hvide stok. Kommunikationshjælpemidler, som kan være punktskrift, CCTV (et forstørrelsesapparat til læsning og skrivning), EDB med tale-syntese eller forstørrelsesprogrammer, båndoptager og optiske hjælpemidler.

Det dobbelte formål med undervisningen udgør samtidig den særlige metode, som gør det muligt for synshandicappede flygtninge overhovedet at få et tilbud om danskundervisning. De mennesker, der visiteres hertil fra hele landet, kan ikke følge med i de etablerede sprogskolers tilbud. Danskværkstedet er et landsdækkende tilbud og det eneste af sin art i Danmark. Danskværkstedet hører under Institutets afdeling Synscenter Special, hvis indsats er rehabilitering af voksne mennesker, der udover deres synstab også er enten udviklingshæmmede, psykisk syge, døve eller – som denne artikel omhandler – traumatiserede flygtninge. Danskværkstedet er således resultatet af en årelang metodeudvikling til netop denne målgruppe.

Synspædagogik og dansk som andetsprog

Der sker noget, når man som vi i vores afdeling vover os ud på vidensområder, hvor vi ikke er eksperter. Når de to vidensområder synspædagogik og dansk som andetsprog kombineres, opstår nogle sammenstød, som bevirker, at 1+1 ikke længere er 2,

men noget helt tredje, som er mere end summen af de to første. Metoden bliver sin helt egen, samtidig med at det nye sætter spørgsmålstegn ved den gamle og selvfølgelige viden med den konsekvens, at vi må tilpasse, ændre eller simpelthen afskaffe en praksis, som har været god latin i en menneskealder eller mere.

Optimistisk lagde vi for ca. 10 år siden ud med det, vi troede var en pædagogisk landvinding, men som senere skulle vise sig at være en skrivebordsentusiastisk prøveballon. Den bestod i at kombinere det dobbelte formål med undervisningen i en og samme lektion. Den nyblinde flygtning skulle således lære dansk, samtidig med at han gik mobility. Sådan: “Nu skal du til højre”. Kursisten ved ikke, hvad “højre” betyder. Kroppen bevæges instruktivt til højre på kursisten. Fysisk handling og sproghandling bliver én og samme ting, samtidig med at kursisten lærer en livsnødvendighed som at færdes sikkert.

De mange refleksioner, der gik forud for optagelsen af den første kursist, tog naturligvis afsæt i den kendsgerning, at vore kursister ikke kunne undervises visuelt, som det er tilfældet i den etablerede undervisning. Vores undervisning måtte baseres på de øvrige sanser – og dermed var vi allerede inde i den mere eksperimenterende del af den funktionelle og kommunikative del af indvandrerundervisningen. Det kunne se ud som om, at det, der var en menneskelig tragedie, nemlig synstabet, i pædagogisk henseende var en gevinst. For de mange skæringspunkter mellem blindpædagogiske grundprincipper (1. Individualisering 2. Konkretisering 3. Helhedsoplevelse 4. Virkelighedstilknnytning 5. Aktivering) og funktionel undervisning pegede i retning af en undervisning baseret på “information gap”. Det er en teknisk betegnelse, som betyder, at der bør eksistere en kløft mellem afsender og modtager for at sikre samtalsens ægthed i forhold til motivation, relevans og sproglig vellykkethed. Sagt på en meget simpel måde: Man skal spørge om noget, man ikke kender svaret på. Det er en selvfølgelighed i det virkelige liv – ikke i undervisningens verden. Traditionelt er den nemme løsning i kommunikationsøvelser, at læreren spørger om noget, alle kender svaret på på forhånd eller – kan se: Hvor er lamperne? Hvor mange kvinder er der i lokalet? Det giver i bedste fald kedelige og forudsigelige samtaler – i værste fald absurd kommunikation. For den der ikke kan se giver det imidlertid mening

at blive introduceret til undervisningslokalet og medkursisternes antal, køn udseende m.v. Faktisk er det god blindpædagogisk praksis at italesætte den visuelle information.

Ovenpå denne metodiske grundpille blev lagt et voksenpædagogisk værdisæt. Vi ønskede at tage udgangspunkt i vore kursisters behov for læring hvad angik deres hele livssituation, og at udnytte det potentiale de jo alle kom med. Da vi ingen lærerbøger havde, der kunne opfylde et sådant behov (hvis sådanne lærerbøger overhovedet findes), valgte vi som det naturligste at bygge lektionerne op omkring deres synskompenserende behov. ADL, mobility og kommunikation var derfor både mål i sig selv og samtidig metode for danskindlæringen. Kursisten lærte dansk, når hun som led i ADL undervisningen spurgte: Hvor er skålen? eller simpelthen tog den på anden hylde, som svar på lærerens spørgsmål. I mobility var ruten til købmanden et vigtigt led i at kunne færdes selvstændigt ude, samtidigt med at alle kendemærkerne på vej dertil og kroppens bevægelser ligeud og til højre fungerede som den funktionelle danskindlæring. Som en forudsætning for at arbejde med skriftligt dansk og læsning skulle kursisterne beherske et synskompenserende kommunikationshjælpemiddel. Samtidig med at de lærte dette, lærte de det danske sprog. At finde bogstavet til det nye ord man skulle stavet til samtidig med at finde tasten på tastaturet.

Krav til læreren

Vi vidste fra starten, at en sådan metode ville kræve langt mere strukturelt og grammatisk overblik af læreren end i traditionel undervisning. At vi selv sammen med kursisterne skulle producere undervisningsmateriale dag for dag og fra kursist til kursist. At det ville være en krævende opgave både med hensyn til de mange ekstra lærerkræfter, der skulle til, og den tid, det nødvendigvis måtte tage.

Det skulle vise sig at blive et ressourcekrævende tilbud: Underviserne er et team af erfarne og specialiserede lærere. Alle er læreruddannede med synspædagogisk overbygning og indvandrerlæreruddannelse. Derudover er de enten speciallærere herunder ADL/mobilityinstruktører eller tale- hørepædagog.

Teamet består også af faglærere, socialrådgiver, psykolog og psykiater. Der er desuden en fast gruppe af tolke tilknyttet. Vi

følte os rustede til opgaven. Hvad vi ikke kunne forberede var de mange sammenstød, der skulle opstå de næste mange, mange år. Sammenstød, der handler om mødet mellem to pædagogiske retninger, to vidensområder, to kulturer, to handicapsyn, to menneskesyn og meget mere.

Faglige og pædagogiske sammenstød

Las os vende tilbage til Ali. Som det fremgår af det indledende eksempel blokerer kursisten, da der lægges noget i hånden på ham. Denne handling aktiverer nemlig en torturoplevelse. Under nogle former for tortur får offeret bind for øjnene, når bødlen tager offerets hånd og gør noget med den. Måske påføres et stød eller som i Alis tilfælde, hvor han fik trukket neglene af. At blive bekendt med klasselokalet ved at gå rundt med læreren og berøre ting og få sat gloser på kan derfor vække smerten fra dengang, man med bind for øjnene blev lukket ind i et ukendt rum til nye rædsler. Og kommunikationen bryder sammen endnu en gang i Alis tilfælde. Han har nemlig ingen forudsætninger for at forstå abstraktionen: instruktion i sproglig indlæring: "Prøv at sige".

Værre gik det, da Ali skulle lære mobility. Vi tager den nemme del først: det faglige og pædagogiske sammenstød: Der gik ikke mange timer før jeg som leder af projektet blev afæsket en stillingtagen: Hvad er vigtigst? Mobility eller dansk? For begge dele kunne ikke gennemføres fagligt forsvarligt på én gang. Set fra dansklærervinklen var det uforsvarligt at introducere kursisten for ca. 30 nye ord og adskillige sætningsstrukturer på den kun 30 meter korte rute ned ad gangen. Mobilityinstrutøren kunne på sin side ikke forsvare at undlade kendemærker på ruten, som var nødvendige i forhold til orientering og sikkerhed.

Der var dog andre sammenstød, der handlede om at overskride personlige grænser. Vi skulle gøre os den bitre erfaring, at der er grænser for, hvor relevant en kontekst for læring kan være. Samtænkningen af metoder havde ganske vist givet os den optimale ramme for en personligt vedkommende undervisningssituation. Hvad kunne være mere relevant end at lære sprog for at blive selvhjulpen? I begejstringen havde vi dog overset – og det kan i dag forekomme særdeles pinligt – at den nyblinde flygtning, der står ved trappens top, som enhver anden nyblind, naturligvis er

bange for at falde ned ad trappen. I en sådan angstfyldt situation kan man ikke koncentrere sig om adverbier. Om det hedder “op” eller “ned”.

Der skulle komme flere sammenstød. Et næsten uoverskueligt problem opstår, når instruktøren i mobility ikke har en fælles referenceramme med kursisten. Når den fysiske omverden ikke kan danne udgangspunkt får den indre “mapping”, der er nødvendig for at orientere sig. Den voksne danske nyblinde kender de trafikale forhold i et dansk bysamfund. Det gør orienteringsopgaven overskuelig. Ali vidste ikke, hvad en kantsten var – et lyssignal og en fodgængerovergang!

To kulturers handicapsyn

Måske det mest radikale sammenstød var mødet mellem to kulturers handicapsyn. Det var i mødet med ortodoks muslimske nyblinde, at vi først for alvor blev opmærksomme på, hvor særdeles levende de værdier var, som hele vores virksomhed bygger på. Instituttets revalideringsindsats over for synshandicappede borgere hviler på vestlige værdier som selvhjulpenhed, selvstændighed og uafhængighed. Dette er selve fundamentet i vores trebenede kerneydelse: ADL, mobility og kommunikation.

I nogle kulturer betragtes et handicap som et synshandicap ikke som den enkeltes problem, der kan forklares diagnostisk eller rent fysisk, men som Allahs straf for en synd begået af enten moderen til det synshandicappede barn eller personen selv. Uanset forklaringen er det Allahs vilje. Når den synshandicappede møder vores tilbud om selvhjulpenhed, kan det opleves som et pres for den blinde aktivt at skulle medvirke til at ændre på Allahs vilje. Er man kvinde kan det opfattes som en dobbelt provokation at gå med den lange hvide stok: at udstille sin vanære og sig selv som kvinde.

Derudover oplever de fleste af vore kursister, som modtager mobilityundervisning, at skulle tage stilling til et opgør med stærkt rodfæstede familiemønstre. I de fleste muslimske kulturer er et synshandicap ikke individets problem, da man ikke har en individorienteret kultur, men derimod en kollektiv familiestruktur med netværk der træder til og hjælper, i og med at man

påtager sig et kollektivt ansvar. Når Ali er blevet blind er det familiens skam – og ære at hjælpe ham resten af livet. Derfor kommer Alis bror og ledsager ham hjem, selv om Ali mestrer teknikkerne og ruten med stor sikkerhed. Den passive modstand, som vi oplevede mod faget, fik pludselig mening, da vi forstod, hvilket urimeligt pres Ali var blevet påført.

En ny metode og dens resultater

Det tog op imod tre år at udvikle en metode, der tog højde for alle de sammenstød, som her er skitseret. I dag visiteres og planlægges nøje efter synshandicappets art, omfang og nyblindhed, idet den helt nyblinde uden danskundskaber undervises i mobility med tolk. For andre anvendes den kombinerede metode. Familien inddrages, der arrangeres pårørendekurser, der arbejdes med gruppesamtaler tilknyttet psykolog og mange andre tiltag, som gør, at vi – kursisten og os i fællesskab – kommer langt hurtigere og mindre smertefuldt frem mod de mange mål.

Dette var kun et enkelt fag, som kan tjene som eksempel for ADL og kommunikation, for de mere fritidsorienterede tilbud og værkstedsfagene, der også kombineres med danskundervisning. Der er alle steder mange hensyn at tage og artistiske kompromiser mellem menneskesyn og handicapsyn. Sammenstød der handler om kultur, køn, sprog, samfund, uddannelsessystem, familie – og de forventninger, vi bliver mødt med, fordi det danske samfund forstås i en anden horisont.

I de 10 år, som er gået, siden vi søsatte projektet, har vi næsten dagligt analyseret og justeret tilbuddet. Der er både fejlet og gjort landvindinger for og med de ca. 100 kursister, som har fået et tilbud i Danskværkstedet. De er kommet fra hele verden. Fra Irak, Iran, Bosnien, Albanien, Tyrkiet, Somalia, Ghana, Sri Lanka, Jordan – i alt 25 nationaliteter har vi indtil nu haft. De fleste er flygtninge (ca. 90%). De fleste er mænd. Vore kursister kommer her med et synshandicap, der skyldes krig enten direkte eller indirekte (bombeeksplosioner, miner, granatsplinter, mangel på insulin, som ikke er kommet frem på grund af krigen). De har vidt forskellig baggrund og planer for livet, men eet tilfælles: de har gennemført – med ganske få undtagelser et ca. 3 årigt forløb med stor succes.

Det var godt, at vi ikke gav op, hver gang vi blev mødt af skuffede miner over de tilbud, vi havde – om et selvstændigt liv i det danske samfund. Skuffelsen skyldtes, at vi tilbød den nyblinde flygtning at leve med sit handicap. Han havde troet, at hjælp-når det endelig skulle være- var hjælp til at komme af med sit handicap. Mange af vores synshandicappede flygtninge opgiver aldrig håbet om en mirakuløs operation i dette forjættede land, som har professionelle hjælpere. Hvis disse professionelle ikke kan give Ali sit syn igen, hvad er det så, de kan? Det er ikke let at begribe for Ali, som kommer fra et liv som bonde i en bjerglandsby, fra et fasttømret familienetværk, der er hjælpere af hjertet og ingen professionelle hjælpere; men et system som han har mistet tilliden til. De instanser, som vi herhjemme henvender os til i tryk forvisning om hjælp: politi, retsvæsen, læger o.s.v., er de samme instanser, som svigtede, da politiet foretog arrestationen af Ali, da retssystemet udeblev, og lægen overværede og sanktionerede torturen. Kan man forvente hjælp?

Men vi bed os fast – og insisterede på at ville gøre en forskel. Det gør vi, fordi alle involverede parter bidrager med uanede mængder af ressourcer. Kald ikke den person resourcesvag, som efter så ufattelige tab har overskud til at komme videre med et værdigt og mere funktionsdygtigt liv. Ali kan efter 3 år både tale dansk og klare sin hverdag selv. Det er så absolut sliddet værd at være med til at hjælpe mennesker med sammensatte behov.

Fysisk handicap – ingen hindring

Jette Skadhauge, uc2

På Sprogcenter Ålborg har man erfaring med at have en fysisk handicappet kursist på skolen. Lærer Conny Pedersen fortæller:

Amina var stærkt fysisk handicappet efter en medicinforgiftning, som hun blev udsat for som 14-årig i sit hjemland. Hun kan ikke røre sig fra halsen og nedefter. Da hun kom på sprogcentret, var hun ca. 30 år, og hun kom i en spor 2 klasse. Aminas familie henvendte sig til sprogcentret, da hun ikke havde noget relevant beskæftigelsestilbud på daværende tidspunkt.

Aminas første tid på sprogcentret satte fokus på, hvad der krævedes for at få det til at fungere i den daglige undervisning.

I forhold til de fysiske rammer skulle følgende være til stede:

- tilkørselsrampe ved indgangen
- elevator
- udendørs lift ved brandtrappen for at sikre adgang til edb-lokale
- installering af computer, der kan styres med en mundpind
- god plads i gange og klasseværelse så kørestolen kan vende og dreje.

Dertil krævedes der i starten en god portion velvillighed fra alle på sprogcentret:

- fra pedellen, som måtte bistå, når Amina skulle ind og ud ad skolen og i forbindelse med tilpasning af fysiske rammer
- fra kontorphonale, som f.eks. skulle bruge tid på at ringe efter transport, når den af den ene eller anden grund udeblev
- fra lærere, som skulle være Aminas hænder (slå op i bøger, skrive notater, bistå i gruppearbejde m.v.)

- fra andre kursister, som skulle køre Amina rundt i pauserne og f.eks. hjælpe hende med at ryge.

Conny Pedersen fremhæver to forhold, som især medvirkede til, at det ikke blev noget problem at have en stærkt fysisk handicappet i klassen over længere tid.

For det første var det vigtigt, at hun som klasselærer fik bevilget timer til som kontaktperson og koordinator at bistå Amina i det daglige og at koordinere med sagsbehandler, transportfirma, amtet (som leverede specialudstyr) og familien. Hun understreger, at en fast gennemgående person på den post er vigtig.

Dernæst blev tildeling af en personlig hjælper den væsentligste grund til, at forløbet med Amina ikke blev en irriterende belastning i det lange løb. Den personlige hjælper blev ansat efter 1/2 år og fulgte Amina hele tiden. Det var derefter den personlige hjælper, der hjalp Amina med hjemmearbejde, og da hun var dansker, fik Amina hurtigt et udviklet mundtligt dansk sprog.

At have Amina i klassen krævede derefter ikke nogen særlig indsats fra lærerens side i forhold til afvikling af den konkrete undervisning, - “det kunne derimod nogen gange være en fordel at have en i klassen, der kendte til handicappedes vilkår, og som altid kunne nuancere debatten, når der var nogen, der syntes, at det er hårdt at være indvandrer i Danmark,” slutter Conny Pedersen.

Da Amina var kursist på sprogcentret, var det naturligvis sprogcentrets opgave og ansvar at gøre undervisningen mulig. Ændringer af de fysiske rammer (lifte, ramper og lokaleplaner), indkøb af computer til mundstyring, bevilling af ekstra timer til en lærer til koordinerings- og kontaktopgaver – alt dette blev afholdt af sprogcentrets budget.

En computer til hjemmebrug, den personlige hjælper og ansvaret for handlingsplan og fremtidsplanlægning med Amina var derimod den kommunale sagsbehandlers ansvar og opgaver.

Begge parter – sprogcenter og kommunale myndigheder – var enige om, at denne ekstraordinære indsats var velbegrundet:

Man beviste, at det kan lade sig gøre også for stærkt bevægelseshandicappede udlændinge at få en indholdsrig tilværelse med undervisning og fremtidsperspektiv.

Læsevanskeligheder - en særlig udfordring

Mogens Jansen, cand. psych. og læsepædagog

I artiklen er søgt fastholdt, at tosprogede kursisters læseforudsætninger på nogle punkter er anderledes end “dansk-/dansk-sprogede” kursisters. Der *er* af og til – afgørende – forskelle de to grupper imellem; lighederne glemmes undertiden. Det kan være en belastning for både læreres og kursisters arbejde. Dyslektiske, læsehandicappede, tosprogede kursister har andre forudsætninger end de dansk-danske kursister, der har (svære) læsevanskeligheder; der er imidlertid også fællestræk disse to grupper imellem.

Det er altid vanskeligt at stille en bare nogenlunde præcis diagnose, når der er tale om svært læsehandicappede; det er endnu sværere at tilrettelægge undervisningen ud fra disse kursisters ikke specielt godt klarlagte vanskeligheder. Der må trækkes på lærernes almene undervisningserfaring, deres specialundervisnings- og dansk som andetsprogs - kompetence, fingerspidsførmelse, oplysninger, der er indhentet på forskellig vis – og alligevel vil lærerne til stadighed være usikre: “Hvad mon det nu ville være bedst at arbejde med?”.

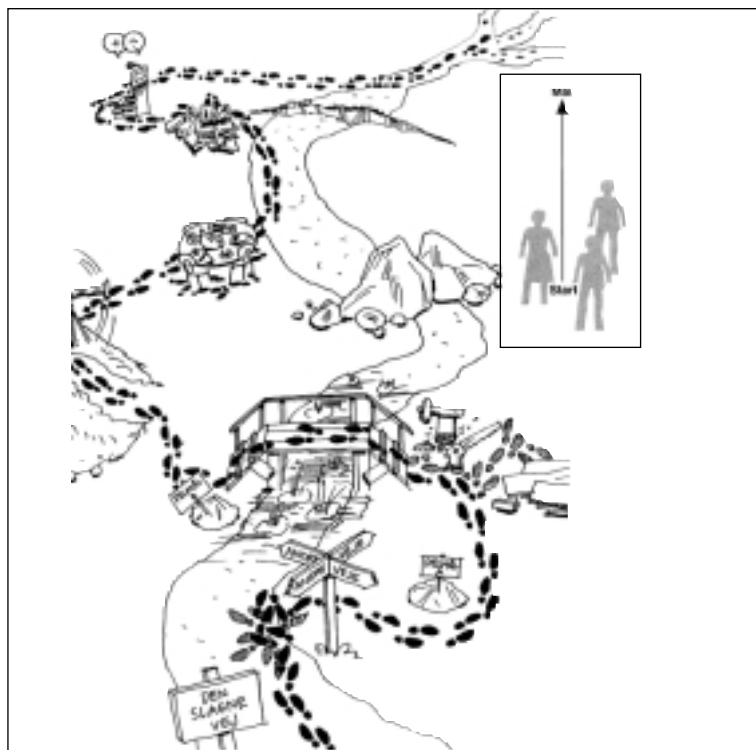
Sådan er vilkårene, også når undervisningen *er* i gang. Der er langtfra nogen lige vej fra kursistens møde med uddannelsessystemet til målet.

Fra start til mål

Det er en selvfølge, at der opstilles mål for, hvad kursister skal ’kunne’ inden for et bestemt område, når de er færdige med et (kursus)forløb - ganske som der uden for uddannelsessystemer er bestemte mål for et arbejde – de fleste vil sige: “naturligvis”.

Af og til angives mål i en undervisning at være “klare”. Det er prisværdigt, at sådanne mål er søgt opstillet. Om de svarer til den konkrete hverdag, kursisterne står i, bør nøje overvejes. Måske kan det i nogle tilfælde tjekkes, om et mål er nået – i hvert fald tilsyneladende – efter et vist tidsrum.

Men verden er ikke så enkel som vist i figur 1 A. I praksis vil den lidt bugtede “slagne vej” i figur 1 B, heller ikke kunne følges (1, 7). For de kursister, der her er tale om, må undervisningen følge krogede, måske slet ikke anlagte veje. Skolen, uddannelses-systemet, det administrative og det politiske system forventer ganske naturligt, at et mål nås inden for nogle forud fastlagte rammer.



Lejlighedsvis danner sig det indtryk, at det forventes, at kursisterne 'bare' skal undervises; så går de lige mod målet; det eneste spørgsmål er: “– i hvilket tempo skal der marcheres?”. I praksis er det et problem at nå målet, hvis kursisterne kender lige så meget til det, som Plys kendte til Nordpolen, der var *hans* mål. Han vidste ikke, hvor Nordpolen lå, hvilken vej han skulle gå, hvordan den så ud, eller hvad Nordpolen i det hele taget var.

Men selv om den lige vej mod et mål er urealistisk, så *skal* undervisningen have et mål, der kan *sigtes* mod, og som kursisten kender. Der kan ikke undervises, som vinden blæser.

Kursisten skal lære at læse

For ikke at blive misforstået: kursisterne *skal* lære at læse. Læren *skal* være opmærksom på, hvordan kursisters funktionelle læsekompetence får bedst mulige vækstbetingelser. Sprogcentret og specialskolen *skal* stille velegnede og tilstrækkelige læsematerialer og et generelt positivt læsemiljø til rådighed.

Uddannelsessystemets samlede indsats også i læsning, lokalt såvel som centralt, *skal* være optimalt koordineret inden for realistiske rammer. Også det sidste er væsentligt for, *hvornår* kursisterne når et mål, *hvem* af dem der når det, og *hvad* der reelt er lært undervejs; det er undervejs, at kursisterne lærer sig noget. Det er uacceptabelt, hvis kursisterne spilder tre eller ti måneder undervejs; den tid får de ikke igen. Der er ingen erstatning for tid.

Kursisten har ret til at møde en skole, der ikke har fundet 'målet og vejen' til den 'rigtige' læseundervisning, men som er åben overfor, at der er mange veje frem mod et mål, der i øvrigt vil flytte sig undervejs: Ingen undervisning vil slå til, hvis den kun lever op til gårsdagens mål. Dagen i dag kan kun *skitsere* et mål for en undervisning i morgen. Men derfor er målet alligevel en ledestjerne, der lyser langt borte i horisonten (5).

Dyslektiker eller bare læsehandicappet?

I den almindelige 'dansk-danske' undervisning er der dyslektiske elever; antallet står til diskussion her i landet. I øjeblikket anføres ofte i disse år 4% af en årgang (2, 4).

Der er langt flere svært læsehandicappede kursister, end der er dyslektikere. Antallet af svært læsehandicappede kan defineres ud fra forskellige synsvinkler, bl.a. samfundsmæssige, undervisningsmæssige eller administrativt - økonomiske. I praksis angives ofte i samfund som de nordiske i alt ca. 12%. Tallet har været og synes fortsat at blive omtalt som stigende (2, 4).

Når samfundsmæssige ændringer sættes i relation til læsekrav ses over i hvert fald 100 år en udvikling. Læsevanskeligheder *må* være et stigende problem: Læsekravene stiger, og kompetencen følger ikke med i tilstrækkeligt omfang. Eksempelvis går stort set alle uddannelser nu ud fra, at elever, kursister og studerende kan læse og forstå ganske omfattende og tit begrebsmæs-

sigt vanskelige tekster – også at kursisterne selv lærer sig temmelig meget, netop via læsning. Og ikke blot i erhvervsliv, men i høj grad også i relation til samfundsliv er en god læsekompetence blevet en uomgængelig nødvendighed, i de fleste tilfælde også i privatlivet (2, 6).

Hvad er dysleksi?

Der er en række forskellige definitioner på, hvad dysleksi er, men ingen er generelt accepteret.

I 1980'erne pegede mange dysleksiforskere på, at dyslektikernes grundproblem var deres fonologiske vanskeligheder. Den pædagogiske opgave var følgelig at undervise personer, der var diagnosticeret som 'rigtige' dyslektikere, og især at støtte dem via fonologisk orienteret træning.

Hele tiden havde grupper af forskere peget på, at dyslektikerne primært havde medfødte problemer, eller at de *også* havde medfødte problemer. Det blev understreget, at dysleksi kunne ses inden for adskillige sproglige områder, og at personerne ud over at have problemer med læsning havde meget svært ved at opnå en tilstrækkelig god stavning og skrivning.

Det nævnes, at dyslektikere har overraskende store vanskeligheder med at lære at læse og skrive. Ordet "overraskende" peger på, at disse hverken kan forbindes med generelle indlæringsvanskeligheder eller med andre indre eller ydre forhold. Årsagen til læseproblemerne synes at være basale vanskeligheder med at forbinde bogstaver og bogstavrækkefølge med sproglyd og lydfølger. I undervisningen er det et udgangspunkt, at dyslektikere ikke staver lyd-bevarende, og at de ikke læser bogstav-bevarende. Det er en yderligere komplikation, når der fra nogle forskeres side peges på, at dysleksien kan have forskellig fremtrædelsesform inden for forskellige sprog- og skriftområder.

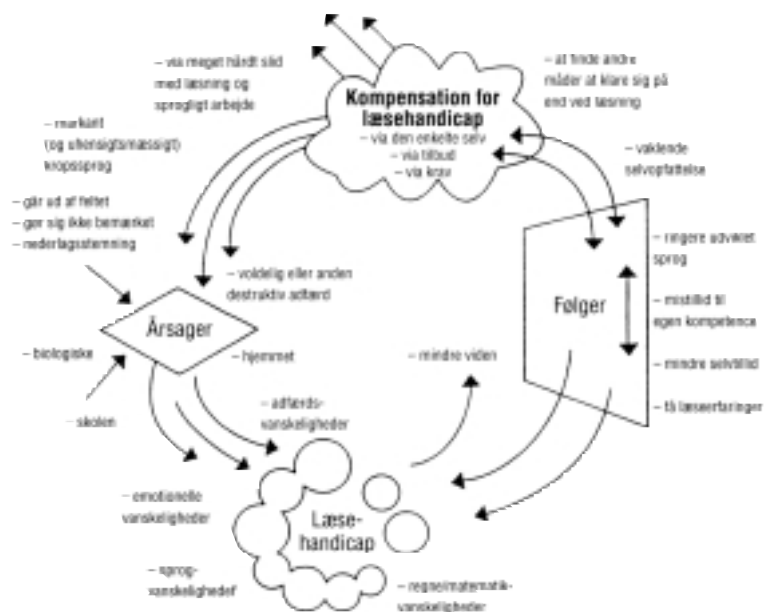
Er der forskellige slags dysleksier, eller er det forskellige forskere, der er engageret i hver 'sin' slags dysleksi? Nogle er måske forskningsmæssigt dybt engageret i at se dysleksi i sammenhæng med motoriske vanskeligheder, andre med emotionelle problemer, nogle med "intelligens"-problemer, andre igen med genetiske forhold.

Uanset om der fokuseres meget på dysleksi, må det ikke glemmes, at der er andre vanskeligheder i læsning; eksempelvis er det umuligt at se bort fra, at en del kursisters læsevanskeligheder primært synes at være omverdensbestemt, ikke mindst præget af begreber, der er utilstrækkelige.

De svært læsehandicappede kursister må møde en undervisning, der arbejder ud fra også fonologiske synsvinkler. Kursisterne har også brug for at møde en anderledes orienteret undervisning, end de tidligere har mødt, og i hvert fald ikke blot at få 'mere af det samme'. De må få anvist andre veje, som kan hjælpe dem med at takle deres læseproblemer: Der må bygges på almen viden, på andet end tekst osv., jf. figur 3.

En diagnostisk indfaldsvinkel

I det følgende er nævnt tre indfaldsvinkler, der søger at beskrive forhold, der er centrale for undervisningen også af tosprogede læsehandicappede.



1. *Årsagscirklen*, figur 2, peger på, at det er nødvendigt at erkende kompleksiteten bag mulige årsager til et læsehandicap, og at enkle 'løsninger' på tydeligt iagttagelige problemer så godt som aldrig findes. Som udgangspunkt for undervisning af læsehandicappede tosprogede er årsagscirklen informativ – måske også knugende? Der skal undervises alligevel. Måske er det generelt hensigtsmæssigt at satse på læseundervisning. Et sådant arbejde er undervisningsmæssigt "regulært" og kan være mindre belastende end så meget andet, der indgår i årsagscirklen – og som er uden for aktuel pædagogisk rækkevidde (4, 9).

2. *Aldersgruppering*. I megen dansk undervisning af svært læsehandicappede arbejdes ofte ud fra denne gruppering, der ikke er særlig anvendelig, og slet ikke ved undervisning af tosprogede. Aldersgrupperingen kunne meget firkantet opregnes således: "*Det er ikke gået helt galt endnu*"; her skildres de 5 - 9-årige med åbenlyse (sprog- og) læsevanskeligheder. "*Det er gået galt én gang tidligere*"; her skildres 9 - 12-årige, hvor mange specialundervisningsbehov erkendes. "*Det er tidligere gået galt adskillige gange*"; denne gruppe unge og voksne med læsehandicap vil være velkendt i ungdoms- og voksenundervisningen.

Denne indfaldsvinkel nævnes for fuldstændighedens skyld – og for at advare mod, at dens undervisning uden videre lægges ned over de læsehandicappede tosprogedes undervisning: Den tosprogede kursist er måske 27 år, og hans læseproblemer fremtræder umiddelbart, som de kendes hos en niårig elev.

Undervisningen må målrettes fundamentalt anderledes for kursisten: Andre materialer – eksempelvis ugeblade, som er begrebsmæssigt tilgængelige, suppleret med lærebøger, ikke omvendt. Pjece om lægevagt, skadestue, apotek og fagforening, ikke formalia om antallet af kommunalbestyrelsesmedlemmer. Arbejdsstoffet kan være "kommunikative opgaver" om samme problemkreds, som kendes i forbindelse med den niåriges vanskeligheder – men henvendelsesformen er en anden. Eller det kan være en sprog- og emnemæssigt tilgængelig litteratur, hvor der ofte skeles mindre til skøn- end til faglitteratur, og hvor der lægges vægt på faktionstekster, hvis visuelle form (deres læselighed) er præget af klart opsatte tekster, billeder med og uden faktabokse, og som gerne er udbygget med 'talt tekst' (2, 10).

3. *Den diagnostiske indfaldsvinkel* søger at arbejde frem mod at afgrænse fire (fem) forskellige grupper af læsehandicappede:

A: Dyslektikere, der har afkodningsvanskeligheder på fonem-/grafemplan. Læsekompetencen er næsten “udeblevet, eller der ses en udpræget mangelfuld læseudvikling”. De kan lære “at klare sig”.

B: Læseretarderede, der har afkodningsvanskeligheder på mange sproglige niveauer, og som måske kort kunne beskrives: “de er næppe dyslektikere, men de har ’svære læsevanskeligheder’”. Netop disse personer har brug for en hensigtsmæssig (god) undervisning og personlig støtte.

C: Læsesvage, hvis vanskeligheder ofte viser sig ved forståelsesvanskeligheder; disse vanskeligheder accelererer, når de læsesvage møder stigende læsekraft; de tør (eller snarere ikke) kan ’gætte sig ind’ på emner, de ikke kender eller er fortrolige med. Måske er de fortrolige med emnet, men har svært ved at se facetter i det, svært ved at indordne andet i emnet ved at sortere i det eller præcisere det.

D: Funktionelle analfabeter, hvis læsekompetence ’bare’ ikke fungerer i forhold til hverdagens krav; de kan/har kunnet læse til husbehov, men har ikke vedligeholdt deres læsekompetence. Ofte vil der kunne iagttages mange skoleforsømmelser. Gruppen er bestemt ikke ukendt blandt tosprogede. Kursisterne kan læse et skema om status i en italiensk fodboldliga og bruge det som basis for en diskussion; de kan diskutere forløbet af kampen mellem FCK og AaB. Men de kan hverken læse eller forstå en enkel litterær tekst. Den forudeksisterende viden om fodbold er så stor, at teksten kan afkodes på flere planer – så mødes kursisternes viden med den nye tekst: der startes den forforståelse, der sætter deres læsning i gang, og som ændrer de informationer, de har, til viden og oplevelse (2, 12). En række informationer giver ikke ny viden via en tekst, før ’gnisten’ (= *forforståelsen*) tænder og ændrer de forudeksisterende informationer til viden og oplevelse, jf. figur 3.

(For fuldstændighedens skyld må også nævnes *E: Alektikere*; her er der tale om helt eller delvist tab af læsefunktion på grund af hjerneskade).

Kortlægning af læsehandicap

Generelt understreger den diagnostiske indfaldsvinkel, at selv om grænsen mellem grupperne A-D i praksis vil være flydende, så er det nødvendigt med en meget grundig kortlægning af den enkeltes læsehandicap, idet begrebet er komplekst. I nogle tilfælde synes en diagnose at være relativt entydig. I andre tilfælde er diagnosen udtryk for et kompetent bud eller et forsigtigt gæt på årsager til den enkelte kursists læsehandicap (4, 5).

Hovedproblemet er, at en seriøs diagnose kræver et udstrakt samarbejde mellem forskellige faggrupper: lærer, læsepædagog, måske audiologopæd, psykolog, neurolog – og i alle tilfælde må den enkelte selv gå ind i arbejdet. I praksis er denne indfaldsvinkel arbejdsmæssigt (og økonomisk) urealisabel, nok også i relation til bare nogle af de her omtalte kursister (4, 8).

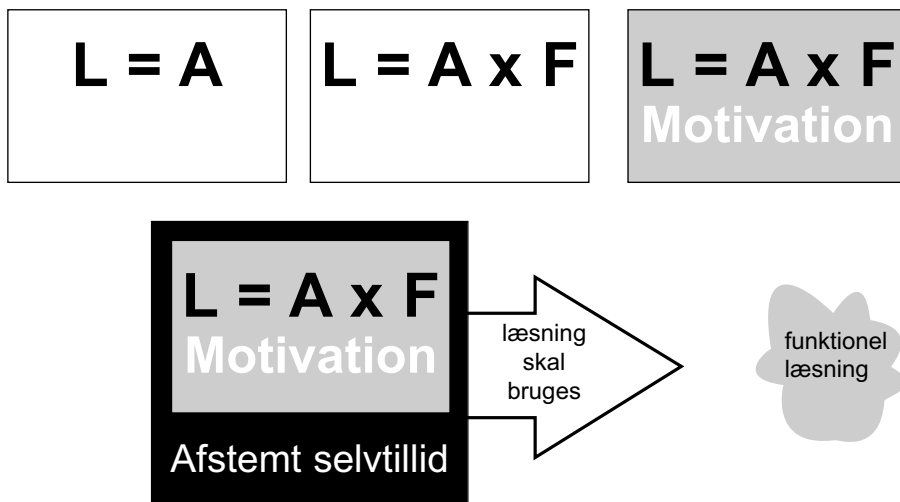
En konsekvens af ovenstående er, at de forskellige grupper af læsehandicappede har brug for forskellig undervisning, forskellige materialer, forskellig støtte undervejs (udover undervisningen), ligesom de må spores ind på forskellige muligheder, når deres undervisning er slut (2, 5).

Læsningens omverden

Krav til kursisternes læsekompetence er tydeligt stigende fra 1 til 5 i figur 3.

Figurrækken beskriver, hvordan læsning har været placeret i undervisningen. Forløbet kan blandt andet ses

- i historisk perspektiv,
- i sammenhæng med anvendte test,
- i lys af forskellige traditioner,
- også i sammenhæng med den almene undervisning i forskellige lande.



Her er antydnet nogle årstal ud fra dansk undervisningspraksis;

1: Læsning = Afkodning:

Kursisterne gentager den udenadlærte tekst, hvilket var velkendt i skolen for flere hundrede år siden. I dag ville vi ikke her i landet kalde dette for læsning.

2: Læsning bygger på Afkodning x Forståelse.

Hvis kursisten ikke kan afkode og forstå det læste (hvis **A** eller **F** er nul), så er der ingen læsning. Der kan måske tænkes på dansk læseundervisning i 1900-tallets første par tiår? Risikoen for, at undervisningen domineres af en 'enkel spørgsmål-svar'-træning, er måske stadig reel?

3: Hvis der ikke er "Motivation" bag den pågældende elevs læsning, så er der ingen frivillig og selvstændig læsning. Læseundervisningen fra 1950 – 60 toner nok frem? Faktorer uden for skolens rækkevidde kan her spille en stor rolle. For en del af de tosprogede kursisters vedkommende må der fokuseres meget på dette punkt.

4: Det erkendes her, at en **Realistisk afstemt Selvtillid** hos den enkelte læser – oftest for beskeden selvtillid, undertiden for stor – også er en del af grundlaget for en velfungerende læsekompetence. Ca. 1980 springer måske i øjnene? For læsehandicappede tosprogede er dette punkt tit væsentligt.

5: Et årti senere understreges det, at læsning skal være **Funkti-onel**, skal bruges, for ikke at forfalde; glosen “funktionel anal-fabet” bliver gængs. Der fokuseres måske stadig her mindre på elevens læsning set i omverdenssammenhæng, end det er ønske-ligt? Sagt meget firkantet: kursisten skal selv vende sig mod tek-ster, selv lære sig at læse mere. I forhold til mange tosprogede kursister er måske her den største pædagogiske udfordring (1, 11).

Der er forskel på “ at kunne læse ”

Også (a - e) i figur 4 må ses som en skitse til overvejelse. Her søges illustreret, hvordan en kursists (1) almene kompetence og (2) specifikke læsekompetence må ses i sammenhæng med omgivelserne og tænkes med ind i hans eller hendes forståelse – og tilegnelse – af det læste.



Vi er alle omgivet af informationer, der i egentlig forstand er grænseløse. I dette uoverskuelige og for læreren stort set ukendte 'informationshav' findes små, kendte 'øer', eksempelvis **c**, der rummer læserens oplevelser, tidligere erfaringer, forudeksi-sterende viden – netop i forhold til denne 'ø'.

Alt dette forbindes med den foreliggende tekst **a** i en *forfors-tåelse d*, en **aktiv proces**, der involverer Afkodning, **Forståelse**, **Motivation**, **Realistisk selvtillid** og **Funktionel læsning**. Først nu læses der: læseren får nu nye oplevelser, ny viden og mulig-hed for at arbejde ud fra nye erfaringer, **e**.

Det skal bemærkes, at **forforståelse** i læsesammenhæng dækker aktivering af den samlede viden, de holdninger, erfaringer og informationer, der aktivt spiller sammen med tydingen af den tekst, kursisten er i gang med. Først i dét øjeblik læses der med forståelse, oplevelse og udbytte. (12).

For at præcisere: En forudeksisterende viden (større eller mindre) og en elementær læsekompetence set i forhold til den enkelte er begge væsentlige forhold, men de er 'aktuelt ubevægelige størrelser'. De må mødes i en forforståelse, hvor der opstår den dynamik, der sætter læsningen i gang og giver læseren viden og oplevelse.

Figureerne 3 og 4 er *tilsammen* afgørende for,

- hvad formålet med læsning er i det givne tilfælde;
- hvordan kursist og lærer mest hensigtsmæssigt tilrettelægger en læseundervisning;
- hvilke læse- og almene undervisningsmetoder der vægtes;
- hvilke materialer der vælges (af både kursist og lærer);
- hvilke personer der står for undervisningen, samt
- hvem der er de nødvendige og aktive "kulissefolk": I dette team indgår selvsagt skolens andre lærere, skolens ledelse, diverse udvalg m.fl.

Læsning foregår – også - udenfor skolen

Det må fastholdes, at det er ulidsiggørligt at lære tosprogede voksne at læse dansk, hvis læsningen kun foregår inden for uddannelsessystemets rammer. Automatisering af læsning foregår *uden for skolen* via de tekster, kursisten (såvel som alle andre) møder, ufrivilligt eller frivilligt: brugsanvisninger, reklamer, skilte, husstandsomdelte blade, gratisaviser, måske ugeblade, oversigter, brugsnødvendige tekster fra myndigheder, måske teksten tv og video.

Ikke blot for elever med læsehandicap er en generel opbakning af læseundervisningen i dag langt mere nødvendig end tidligere: *jo mere* det forventes, at også de tosprogede kursister 'klarer sig på egen hånd', selv tager initiativer, arbejder med deres egne

problemer, jo større polariseringen af forskellige grunde bliver, *jo mere nødvendig* er baggrundsstøtten.

Tekster rummer informationer, som vi forarbejder til viden. Den viden er langt mere nødvendig for vores hverdag, end gode læsere fatter, for “de kan jo læse”. Et blik på omverdenen vil understrege, hvor mange læseinformationer vi møder, og hvor lidt eller meget af dem vi forarbejder til viden, ofte uden at være opmærksomme på det. Undervejs bliver vi så også opmærksomme på, at læsning også tit er emotionelle udgangspunkter for eller dog væsentlige indslag i vores oplevelser.

At bruge fejl

Specielt må læreren være opmærksom på at *bruge* kursisternes fejl som en væsentlig del af undervisningen. Det er ikke kun en “fejl”, når lærer eller kursist begår fejl; ofte er “fejl” en væsentlig del af en indlæring. “Fejl” kan ikke undgås, men må selvfølgelig søges minimeret – men frem for alt: de må *bruges* i den fortsatte undervisning.

Eksempelvis kan læreren ikke i undervisningen forvente at møde “dét rigtige dansk” – talt, læst eller skrevet. Der er faser undervejs, trin. De vil netop ofte være tegn på, at kursisten nu tør ’gætte, forsøge’ sig frem. Formelt er resultatet ukorrekt, men frem for alt er det et trin på vejen. Det er herfra, der tages det næste skridt (8).

I al undervisning er der af og til brug for at overveje, om undervisning i fejl kan have en vis forbindelse med fejl i netop den undervisning, der foregår. Kursisterne får i øvrigt et forkvaklet forhold til at lære noget, hvis alt tilsyneladende lykkes – også hvis alt går forkert.

At stille spørgsmål til teksten

Som alle andre skal også tosprogede lære at ’knække koden’. Med udtrykket tænkes desværre næsten altid ’kun’ på den alfabetiske kode; at den skal søges knækket er en selvfølge. Der har næppe været tilstrækkelig opmærksomhed på, at når denne kode blev knækket, var læseren kun et lille (men meget væsentligt) stykke inde i sin læseudvikling – på vej mod at læse funktionelt.

Det er ikke tilstrækkeligt, at kursisten lærer sig at knække én kode, når kursisten ikke samtidig – og både før og efter – har lært sig at trække på eksempelvis omgivende informationer med det sigte at få læsningen til at blive funktionel, jf. figur 3 og 4.

Kursisten skal vænne sig til at se på den sammenhæng, teksten indgår i, og at trække på tekstens illustrationer. Den gamle vending om “Questioning the Text”, QtT, lægger bl.a. op til, at læseren spørger: *Hvad er det, teksten siger? Hvad står der? Hvad mon der menes med xx? Hvad manglede der? Hvad ville du egentlig godt have haft at vide i teksten? Hvordan hænger det, som du nu har læst, sammen med det, du tidligere vidste? Hvad kan du bruge det, du nu har læst, til?* Uden en læser er teksten kun ornament. Læsningen skabes, når forståelsen ’tænder’. Her mødes læser og tekst. Her kan læsningen blive funktionel.

At stille spørgsmål til forfatteren

I og med at læsning i stadig højere grad indgår i en sammenhæng med andet end skolen, men rækker ud til hverdagen uden for skolen, ikke mindst når der er tale om unge og voksne kursister, bliver QtA, “Questioning the Author”, centralt: Kursisten skal stille spørgsmål til forfatteren!

Kursisten går ofte, ligesom de fleste af de dansk-danske læsere gjorde, ud fra, at teksten er en autoritet - og så må forfatteren også være det. Men der skal spørges ud fra både QtT og QtA. De to forkortelser ligner hinanden; også arbejdet med dem har meget til fælles. Men de to indfaldsvinkler bøjer fra hinanden, fordi kursistens holdning til teksten ændres. Læseresultatet bliver et andet.

At forstå det læste

Dette arbejde understreger, at en (tidligere?) holdning - “når en kursist ikke *forstår* det, der er læst, så er det kursistens skyld” – ikke holder. “Skylden” kan meget vel være den helhed, teksten indgår i.

Det kan være,

at teksten visuelt er for ringe (= at *læseligheden* er ringe for den pågældende kursist); dette belaster især de meget svage læsere;

at læsbarheden er uhensigtsmæssig i forhold til den pågældende kursists læsekompetence (= sproget er for vanskeligt; det giver tosprogede kursister specifikke vanskeligheder), eller at teksten er ganske uinteressant for den pågældende (= den har ingen *læseværdighed*).

Dette sidste forhold kan der arbejdes med, ikke mindst ved i en ikke ringe udstrækning at *supplere* lære- og læsebøger med *brugsrelaterede* tekster, der aktuelt har mening for den enkelte kursist (10).

Litteratur

Artiklen bygger på de nævnte titler, hvortil der henvises for uddybelse af det enkelte afsnit, og hvor basislitteratur er anført. Figurerne er alle hentet fra de nævnte titler.

* Note

- 1: Apollo, Ulla Maria m.fl.: *Et kvalitets- og pædagogisk udviklingsarbejde i indvandrerundervisningen – især set ud fra læsning på dansk*. Undervisningsministeriet og Amtsrådsforeningen, u.a.
- 2: Arendal, Erik m.fl.: *Specialundervisning i læsning*. Kroghs Forlag, 2002.
- 3: Bresson, Lis: *Læsepædagogen* nr. 6/1999, p. 309-312.
- 4: Dalby, Mogens A. m.fl.: *Bogen om Læsning II og III*. Munksgaard/Danmarks Pædagogiske Institut, 1989 og 1992.
- 5: Jacobsen, Karin m.fl.: *Læseundervisning – unge og voksne*. Kroghs Forlag, 1999.
- 6: Jansen, Mogens: Læsning i økologisk perspektiv. I: *Sprogpsykologi*, 3. årgang, nr. 2, 1996.
- 7: Jansen, Mogens m.fl.: *Læseundervisning - på skolens mellemtrin*. Kroghs Forlag, 1997.
- 8: Jansen, Mogens m.fl.: *Undervisning i fejl – fejl i undervisningen?* Kroghs Forlag, 2002.
- 9: Kvist, Anette Kreutzer & Ann Rytter Westerberg: *Læseundervisning eller social træning?* Den gule serie nr. 64. (i tryk). Landsforeningen af Læsepædagoger.
- 10: Maass, Karen (red.): *Læsepædagogen* nr. 4/2001. “Læseværdig, læsbar, læselig – og nogle konsekvenser for undervisningen” v/Mogens Jansen. P. 196-207.
- 11: Nielsen, Gitte Østergaard m.fl.: *Undervisning i andetsproglæsning og –skrivning*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 26, 2001.
- 12: Rasmussen, Bent m.fl.: *Da bogen ikke blev væk*. Særtryk af Skolebiblioteket og Læsepædagogen, 2002.

Døv indvandrer eller flygting - og hva' så?

Signe Birch-Rasmussen, teamleder og Hanne Bisgaard, undervisningskonsulent,

Center for Tegnsprog og Tegnstøttet Kommunikation – KC

Som sproglig minoritet har døve et kommunikationshandicap, og som etniske døve har de ved mødet med et nyt land et dobbelthandicap. Etniske døve har som primærprog deres oprindelige hjemlands tegnsprog, under forudsætning af at de har været i forbindelse med tegnsprogede døve dér. Døve, som er opvokset i landsbyer uden kontakt med andre døve, samt døve, der på grund af flere døve i samme familie har udviklet et hjemmelavet familietegnsprog – uforståeligt uden for hjemmets fire vægge – har en helt særlig situation.

Som andetsprog møder de fleste med meget mangelfuld kendskab til deres hjemlands nationalsprog. Etniske døve, der får ophold i Danmark, skal ud over at sætte sig ind i danske samfundsforhold og dansk kultur også tilegne sig dansk tegnsprog og dansk. Tegnsprog er ikke internationalt, men hvert land har sit eget tegnsprog.

Institutionen

Center for Tegnsprog og Tegnstøttet Kommunikation, KC, har siden 1988 undervist 56 kursister fra 28 lande, alle døve, svært hørehæmmede eller døvblevne. 6 havde et fungerende skriftsprog, af disse kunne også 3 tale deres hjemlands sprog forståeligt. De øvrige 50 kursister havde lidt eller intet tale- eller skriftsprog. På grund af deres hørehandicap kan ingen tilegne sig dansk talesprog gennem samtaler eller ved at lytte til tv, radio m.v.

Voksenundervisning på KC, kaldet VU-KC, udgør et etableret undervisningstilbud for etniske døve. Her mødes unge og voksne døve fra så forskellige lande som Bosnien, England, Estland, Indien, Iran, Irland, Italien, Libanon, Litauen, Marokko, Pakistan, Polen, Rumænien, Somalia, Tyrkiet, Ungarn, Vietnam og Ægypten for at få undervisning i dansk, dansk kultur, dansk

tegnsporg og døves kultur samt andre fag af relevans for den enkelte voksne, etniske døde. De er kommet til Danmark som flygtninge, i forbindelse med giftermål, ved familiesammenføring eller i et enkelt tilfælde som au pair pige. Vi har også haft en del andengenerationsindvandrere, som af bl.a. kulturbetingede årsager ikke har kunnet gøre brug af skolesystemets efter-skoletilbud til unge døde. I år 2000 var der 156 etniske døde i Danmark fra 44 forskellige lande.

Kursisterne bliver henvist via døvekonsulenter, kommunernes sagsbehandlere, asylcentre, Røde Kors, Dansk Flygtningehjælp, eller de har selv ad anden vej fået kendskab til os. Kommuner og amter betaler for undervisningen som led i den enkeltes handlingsplan, hvad enten den er rettet mod en uddannelse eller et arbejde. KC får ingen offentlig støtte til driften af VU-KC.

I forhold til døde flygtninge og indvandrere betragtes KC af mange amter og kommuner som sidestillet med sprogskolerne for hørende flygtninge og indvandrere. Undervisningen må imidlertid tilrettelægges meget anderledes end på sprogskoler for hørende, da vores undervisning på grund af elevernes handicap, forskellige modersmål og meget forskellige sproglige niveau og videnskæssige baggrund må foregå på meget små hold eller eventuelt som eneundervisning med tegnsprog som undervisnings- og fælles kommunikationssprog.

Gennem de sidste tolv år har holdstørrelsen være 10 - 15 kursister i alderen 16 - 55 år, og dette sætter os i stand til at tilbyde såvel et tegnsprogmiljø som et socialt miljø. Vi bestræber os på at skabe en samhørighedsfølelse og en gensidig respekt kursisterne imellem. Dette er af væsentlig betydning for de af vore kursister, der har forholdsvis få andre sociale kontakter. Undervisningstilbuddet dækker 30 timer om ugen og skoleåret varer fra september til slutningen af juni.

Alle lærerne på VU-KC er fastansatte undervisningskonsulenter. Der er døde, døvblevne og hørende undervisere, som alle behersker tegnsprog eller tegnstøttet kommunikation. Lederen og flere af underviserne er erfarne døvelærere og tale- hørepedagoger. Nogle er uddannede tegnsprogstolke og fast tilknyttet VU-KC

både som undervisere og som tolke i forbindelse med foredrag, museumsbesøg, film, TV-udsendelser m.v.

X: 22-årig döv flygtning fra Libanon, uden aktivt sprog bortset fra primitive, hjemmelavede gestus og uden undervisningsmæssig baggrund, altså analfabet, ender i Storkøbenhavnsområdet efter en omflakkende tilværelse i diverse flygtningelejre bl.a. på Fyn. Henvises til VU-KC.

Z. Ung döv polsk kvinde med 12 års skolegang bag sig, heri indbefattet en uddannelse til teknisk tegner, gifter sig med en herboende döv polsk mand. Parret har to hørende børn. Henvises til VU-KC, hvor Z lærer dansk bl.a. som forberedelse til 9. og 10. klasse. Er færdiguddannet og arbejder som socialpædagog.

Kursisternes forudsætninger

Kursisternes undervisningsbaggrund er vidt forskellig. Fra lande med et udbygget skolesystem for døve, bl.a. de europæiske lande, møder kursisterne op med 9 - 10 års skolegang bag sig, en del af dem så velfunderede, at de også har kunnet fortsætte på videregående uddannelser, så snart de har tilegnet sig det danske sprog – som regel efter to til tre års undervisning i dansk og dansk tegnsprog.

Vi modtager også på KC analfabeter, der hverken kan læse eller skrive. Hertil kommer for nogle vedkommende krige og uroligheder i deres hjemlande, som har gjort dagliglivet kaotisk og har resulteret i et meget begrænset og usammenhængende undervisningstilbud.

Mange af vore kursister har været ude for traumatiske oplevelser. Ud over tab af personlige ejendele har mange oplevet forfølgelse, tortur, været øjenvidner til megen gru, oplevet farlige flugttransporter, misforståelser og chikaner i flygtningelejre, ulykkelige tvangægteskaber, skilsmisser, dødsfald i familien (mand eller barn), adskillelse fra og uvished om familie og slægtninges skæbne. Næsten ingen har haft mulighed for at tale

om eller bearbejde disse oplevelser p.g.a deres hørehandicap og manglende sproglige kommunikationsmuligheder.

Indlæringsituationen

De skolevante kursister tilpasser sig hurtigt undervisningsformen på VU-KC, hvorimod det er lidt sværere for dem, der ingen skolemæssig baggrund har. Her adskiller vore døve kursister sig ikke fra hørende i samme situation. Sprogindlæringsmæssigt tilegner samtlige af vore kursister sig tegnsprog ret hurtigt, hvorimod alle og især analfabeterne kæmper med det danske skriftsprog. Dette er for så vidt ikke overraskende, da også danske døve i al almindelighed har problemer med at tilegne sig det danske sprog.

Oftest er det de mandlige, døve kursister samt de europæiske, døve kvinder, der hurtigst tilegner sig det danske tegnsprog, fordi de jævnligt kommer i Døveforeningen og tager aktivt del i foreningens arrangementer eller bliver medlemmer af interesseorganisationer som døves billardklub, lystfiskerforening o.l. Døve kvinder fra ikke-europæiske lande har ikke tradition for at komme i foreninger, så medmindre de har giftet sig med danske døve mænd, tilbringer de deres tid i hjemmet sammen med forældrene eller familien, og det er tydeligt at mærke, at deres tegnsprog udvikles langsommere i forhold til dem, der har et socialt liv uden for hjemmet.

I nogle tilfælde er det lykkedes at få etableret et arbejdstilbud for disse kvinder på Center for Døve i Gladsaxe, hvor de har arbejdet i vaskeriet, på systuen eller på et af værkstederne tre dage om ugen, mens de fik danskundervisning på VU-KC de andre to dage. Et sådant arbejdsforløb blandt danske døve har været med til at udvikle deres tegnsprog mærkbart.

Basal vidensindlæring

Det er svært at forestille sig, hvad det indebærer at være opvokset som døv i en hørende familie uden kendskab til tegnsprog og uden systematisk skolegang i et tegnsprogmiljø. De af vore kursister, for hvem dette har været vilkårene, mangler viden og begreber om helt elementære foreteelser i dagligdagen. Undervisningen af disse kursister må derfor tage udgangspunkt i basal vidensindlæring, som går hånd i hånd med den egentlige sprog-

undervisning. Dette er en pædagogisk udfordring, idet der er tale om voksne mennesker med voksne menneskers erfaringer, og de skal nu i gang med at tilegne sig den viden, som de fleste her i landet har erhvervet sig gennem deres opvækst og skolegang.

Opbygning af fælles kommunikation

Når vi modtager en elev på VU-KC, som møder op helt uden kendskab til tegnsprog, går ikke blot lærerne, men hele holdet i gang med undervisningen. Alle træder til, og der bliver uddelegeret opgaver så som at gennemgå håndalfabet, ugedagene, tallene, månederne, vise rundt på KC, vise smutvejen til Østerport Station, orientere sig på togplanen, vise vej til bageren og købmanden, fortælle om sig selv og sit land.

Disse tomands-seancer, som varer en times tid, er meget givtige for begge parter. De "gamle" får lært at gøre sig forståelige, og de lærer at lære fra sig. Hertil kommer at de så bagefter skal skrive i den nye elevs dagbog, hvad de har undervist i. Denne bog følger eleven, således at alle kan følge med i, hvad der er undervist i. Den nye elev bliver på sin side sat i en relevant, sproggivende kommunikationssituation og kommer på denne måde hurtigt ind i det sproglige og sociale fællesskab.

Indlæring af dansk tegnsprog

Al kommunikation på VU-KC foregår på tegnsprog, også i undervisningen. Det kan i nogle situationer være særdeles krævende at forstå hinanden, og her må alle tænkelige metoder tages i anvendelse. Dagligdagen på VU-KC med mange mennesker er fuld af gode anledninger til at lære sprog. Der er en masse konkrete situationer, der skal kommunikeres om: skema, lærere, fælles ekskursioner, kaffeordning, aftaler osv. I den forbindelse har pauserne stor betydning, fordi alle, både kursister og lærere, er samlet, og kommunikationen foregår frit og afslappet om selvvalgte emner.

Det er vort langsigtede mål at give vore deltagere tegnsproglige forudsætninger for at skaffe sig oplysninger om det samfund, de er en del af, gennem tv's nyhedsudsendelser på tegnsprog samt via andre oplysende programmer målrettet mod døve.

Det er derudover vigtigt at give eleverne tilstrækkeligt udbyggede tegnsprogsfærdigheder til at kunne forstå en tolk i de almindelige dagligdags situationer, hvor en tolk er påkrævet, f.eks. ved forældremøder, ved lægebesøg og ved kontakt med offentlige myndigheder.

Døves kultur

En del af undervisningen på VU-KC er også indføringen i døves kultur. Denne undervisning er foregået bl.a. i den gamle skolestue i Døvehistorisk Selskabs studiesamling, hvor vi har gennemgået døveundervisningens historie fra ca. 1770, hvor én af Europas første døveskoler blev oprettet i Paris, og hørt foredrag om døves kultur, historie og fremtrædende døve personligheder.

Viden om døves historie, ikke blot Danmarks, men hele Europas døvehistorie hjælper dem til at opbygge en døv identitet, som gør dem stærke som mennesker og hjælper dem til at opbygge et nyt liv i Danmark. Fælles sociale og kulturelle oplevelser, udflugter og aktiviteter giver mulighed for at knytte venskaber, som også holder, når kursisterne er færdige på VU-KC.

Undervisning i dansk sprog, kultur og samfundsorientering

Samtidig med at kursisterne lærer dansk tegnsprog, starter undervisningen i læsning og skriftlig dansk. I starten drejer det sig primært om at lære ord fra dagligdagen, så de kan orientere sig om aktiviteter på skemaer og opslag, ligesom vi i det daglige hjælper kursisterne med at læse de mange breve, de får fra kommunen, beskeder fra viceværter, håndværkere, telefonselskaber osv.

Vi starter tidligt med at undervise kursisterne i at bruge fax, teksttelefon, SMS eller e-mail, så de kan sende afbud, hvis de f.eks. er forhindret i at møde. Derfor har vi i skriftlig fremstilling taget udgangspunkt i forskellige hverdagssituationer, hvor døve typisk ville anvende elektroniske kommunikationsmidler.

Fra starten opfordrer vi kursisterne til at skrive selv. I begyndelsen er det naturligvis kun enkeltord, men efterhånden som de undervises i dansk grammatik, skriver de også hele sætninger og

korte tekster. Vores mål er, at de kan læse og selv skrive et forståeligt dansk.

Undervisningen i dansk kultur og samfundsorientering tager udgangspunkt i den aktuelle hverdags informationer og problemstillinger. Vi forholder os dagligt til nyheder og artikler i danske aviser, relevante tidsskrifter og blade for døve og hørehæmmede.

Herudover tilrettelægges en mere "klassisk" emneorienteret undervisning i dansk kultur og samfundsorientering. Der er arbejdet med emner som H.C. Andersen, Karen Blixen, Storebæltsbroen og Grønland. Temaarbejder om fester og højtider i Danmark og i kursisternes hjemlande er del af den interkulturelle undervisning.

Kursisterne er alle meget motiverede og vil gerne have så meget ud af undervisningen som muligt. Uden for den egentlige undervisningstid er der derfor lagt en række selvstudietimer, hvor kursisterne kan arbejde selvstændigt bl.a. med inddragelse af computere.

For de kursister, der har ønske om og mulighed for kompetencegivende uddannelser i det danske uddannelsessystem, gennemfører vi studieforberedende undervisning på relevant niveau. Vi har haft en del kursister, der har fortsat med at tage 9. og 10. klasses afgangsprøve på et voksenundervisningscenter.

Børn – institutioner – opdragelse – sprogudvikling

Flere af kursisterne har børn. De fleste af børnene er hørende, men nogle har også døve og tunghøre børn. En speciel problemstilling knytter sig til døve forældre med hørende børn. De af vore døve kursister, der har hørende børn, ved meget lidt om hørende børns behov for talesproglig stimulering f.eks. gennem oplæsning, sange, rim og remser, fjernsyn, hørende børns lege osv., især fordi de aldrig selv har oplevet disse ting. Hertil kommer kommunikationsproblemer for de døve forældre med personalet i de hørende daginstitutioner, i særdeleshed hvis den ene eller begge forældre først for nylig er kommet til Danmark og kun kan enkelte danske ord eller ikke ved ret meget om det danske samfund.

Vi besluttede derfor, at det kunne være en god ide at lave et undervisningsforløb om forholdene for såvel døve som hørende børn i Danmark. Døve undervisningskonsulenter har fortalt om døve børns sprogudvikling, og dette er blevet fulgt op af en tilsvarende gennemgang af hørende børns sprogudvikling.

Udslusning

Otte af vore elever har taget en 9. eller 10. klasses afgangsprøve, tre har gennemgået et uddannelsesforløb under EU, Horizon-programmet, fire har arbejdet i arbejdsprøvning på Center for Døve, to har været på Døv i Arbejde-kursus på Castberggård, en har uddannet sig til socialpædagog, en er næsten færdig med læreruddannelsen, en uddanner sig til social- og sundhedsassistent og tre andre har ufaglært arbejde.

Døv og fremmed – en særlig udfordring

Fælles for vore etniske kursister er, at de er døve, og at de er i et nyt og fremmed land. Sammen har de en tryk base på VU-KC. Vi oplever, at det er vigtigt for dem at komme her. Mange af dem står helt alene uden socialt netværk. De bor i en lille lejlighed eller et kollegieværelse og er rejst fra familie og venner. På VU-KC føler de sig trygge, her lærer de det danske tegnsprog og det danske sprog. Her lærer de sammen at forstå deres nye lands normer, dets historie og geografi. Flere vil gerne glemme og gøre meget for at lære den danske mentalitet at kende. De er ivrige efter at hjælpe, støtte, opmuntre hinanden og som oftest bærer de over med hinandens særheder.

Vi oplever ikke de store kulturelle forskelle trods den meget blandede sammensætning af deltagere. Kurdere og ikke-kurdere fra samme land undervises sammen. Døvheden binder dem sammen, giver dem identitet og et fælles tegnsprog: de er døve, og de er i et fremmed land.

Afsluttende vil vi nævne, at to af kursisterne på VU-KC har taget initiativ til at oprette en klub: "International klub B 17". Klubben afholdt sit første møde i døveforeningens lokaler i Brohusgade 17 i januar 2001. Arrangementet fandt sted en lørdag eftermiddag, så også børn kunne være med. Initiativtagerne fortalte bagefter, at de havde været meget spændte og nervøse for, om der kom nogen. Der var kommet over 40, og der var blevet

* 1

snakket meget. Kursisternes begrundelse for at oprette klubben er, at når man er døv i et fremmed land, er der meget få muligheder for at skabe sociale kontakter. Man kan enten sidde på sit værelse eller i sin lejlighed og glo ud af vinduet og se på trafikken eller sidde med fjernbetjeningen til fjernsynet, indtil man får ondt i fingeren. *For man kan ikke kommunikere på dansk talesprog og kommer aldrig til det –, man er døv og fra et fremmed land. Man er dobbelt handicappet.*

Litteratur

Undervisning af fremmedsprogede døve. Informationspjece,
Center for Tegnsprog og Tegnstøttet Kommunikation,
Kastelsvej 60, 2100 København Ø
www.kc.dk

“Hør lige her”

Pjece udgivet af Landsforeningen for Bedre Hørelse,
Tlf.: 36 75 42 00 2001 Oversat til farsi, arabisk, somali og
engelsk

Traumatiserede flygtninge på sprogcentre – symptomer og behov

Grethe Svendsen, socialrådgiver og psykoterapeut

Indledning

Hvilken sproglærer har ikke mødt den unge mandlige flygtning, som har svært ved at koncentrere sig om undervisningen, som ikke har særlig megen kontakt med de øvrige kursister, og som undviger kontakt med medarbejderne på sprogskolen. Eller med den flygtningekvinde, som egentlig er meget motiveret for at lære dansk, men som møder uregelmæssigt op og undskylder sit fravær med, at hun skal passe syge børn eller på anden måde er forhindret p.g.a. store arbejdsbyrder i hjemmet.

Der kan naturligvis være mange forskellige individuelle forhold, som gør det vanskeligt for en flygtning at følge den daglige undervisning. Nogle af grundene kan være, at flygtningen eller en af ægtefællerne i en flygtningefamilie har levet i samfund, hvor der hersker kaotiske og farlige forhold, eller har været udsat for voldsomme og belastende begivenheder, som sætter sig fysiske og/eller psykiske spor både individuelt og i familien langt ind i eksiltilværelsen.

Allerede i slutningen af 70-erne og begyndelsen af 80-erne gjorde sproglærerne opmærksom på, at nogle flygtninge – dengang var det væsentligst flygtninge fra Latinamerika – havde store problemer med indlæring. De var ukoncentrerede, kunne ikke huske det, de havde lært, og de var motorisk urolige, havde svært ved at sidde stille længere tid ad gangen. Sidenhen er andre flygtningegrupper med de samme problemer kommet til.

Som det er tilfældet for andre faggrupper er disse flygtninge også for sproglærerne en særlig udfordring, og følgende spørgsmål trænger sig på: Hvad har flygtningene oplevet? Hvad har de traumatiske begivenheder gjort ved dem? Hvad har de brug for for at komme videre med deres liv i Danmark, og sidst men ikke mindst: Hvordan tilrettelægges undervisningen, så sprogindlæringen lettes for dem? I det følgende tilstræbes det at give svar

på de første spørgsmål – svar som måske kan give inspiration for sproglæreren til at medtænke traumatiseringens følger ved tilrettelæggelsen af undervisningen.

Traumatiske begivenheder

Det vurderes,* at 20 – 30% af de flygtninge, der kommer til Danmark, er mærkede af at have oplevet traumatiske begivenheder. Det kan dreje sig om fængselsophold og tortur i kortere eller længere tid, indespærring i koncentrationslejre, at være vidne til etniske udrensninger eller at have levet i et samfund præget af organiseret vold, hvor almindelig lov og orden er sat ud af funktion. Nogle af disse flygtninge har få ressourcer og har derfor brug for særlig støtte, når de skal genopbygge en tilværelse i Danmark. Viden om traumer er vigtig, så sproglærere, sagsbehandlere og andre, der beskæftiger sig med flygtninge, først og fremmest kan blive opmærksomme på disse flygtninge og dernæst målrette deres tilbud til den enkelte flygtning under hensyntagen til dennes fysiske og psykiske ressourcer.

Traumets natur rummer store modsætninger og præger først og fremmest flygtningene, men også os. Vi på én gang tiltrækkes og frastødes af voldsomme begivenheder og deres virkninger. Vi gør os tanker om, hvordan man dog overlever f.eks. koncentrationslejrhold. Vi ønsker måske at yde mere end det allerbedste, vi kan, for at råde bod på verdens uretfærdigheder, og vi mærker måske en særlig byrde, ja nogle gange stor hjælpeløshed hos os selv i de tunge flygtningesager. For hver enkelt af os vil disse og mange andre forhold spille ind på det faglige arbejde og på vores personlige håndtering heraf. Også derfor er det vigtigt at forstå, hvad traumatisering er og gør ved mennesket.

Om traumatisering

Til alle tider har mennesket været optaget af at beskytte sig mod farer, der kunne true livet eller på anden måde sætte eksistensen på spil, ligesom det til alle tider har været essentielt for mennesket at skabe sig en tilværelse, hvor de mest grundlæggende behov som husly, føde og sikkerhed er tilstede. Traumer kompromitterer disse formål med livet ved at sætte spørgsmålstejn ved eller direkte ødelægge menneskets følelse af fysisk, psykisk og social integritet.

Ordet traume er græsk og betyder sår. Betegnelsen traume dækker således over enhver form for følger efter en voldsom begivenhed.

Karakteristisk for traumatiske begivenheder er, at de involverer:

- Andres død eller trussel om egen eller andres død
- Alvorlig skade eller trussel herom
- Overskriden af ens egen eller andres fysiske og/eller psykiske integritet eller trussel herom.

Eksempler på begivenheder, som kan medføre traumer, er f.eks. store naturkatastrofer, skibsforslis, ildebrande, incest og vold, og særligt hos flygtninge drejer det sig som nævnt ovenfor om arresteringer, fængsling, tortur, ophold i koncentrationslejre, etnisk udrensning og andre former for organiseret vold.

I mange år har man kendt til sådanne fysiske og psykiske traumer, men som beskrevet af den amerikanske psykiater Judith Lewis Herman i hendes bog "I voldens Kølvan" er studierne i hvert fald af de psykiske traumer en såkaldt glemt historie. Studierne er primært sket i tilknytning til krige og har – udover de fysiske skader – fokuseret på krigenes psykiske følger for soldater og fanger. Når der tales om en glemt historie, er det, fordi historien er præget af episodiske "hukommelsestab". Perioder med stor undersøgelsesaktivitet har vekslet med perioder, hvor alt er gået i glemmebogen. Denne svingen mellem påtrængenhed og undgåelse henfører Judith Herman til traumets dialektik: både på det personlige, det interpersonelle og det samfundsmæssige plan rummer reaktionerne på traumatiske begivenheder store modsætninger.

Banebrydende var det, da det psykologiske traumes karakteristika i 1980 blev optaget i den amerikanske diagnoseliste under benævnelsen Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD). Som det er tilfældet med KZ-syndromet, som beskriver koncentrationslejrfangernes tilstand efter 2. verdenskrig, er også PTSD et symptomkompleks, et syndrom, og ikke en sygdom i traditionel forstand. Syndromet beskriver de psykiske følger efter ganske ekstraordinære begivenheder eller meget stressfyldte livsoms-tændigheder, som ville medføre symptomer hos næsten alle, der

oplever dem. Efterfølgende har det vist sig, at PTSD er ufuldstændig til beskrivelse af de menneskers lidelser, som har været i fangenskab eller på anden måde udsat for andre menneskers ondskab. Derfor tales der i disse tilfælde om ekstremt posttraumatisk stress.

Posttraumatisk stress

De mange forskellige symptomer på posttraumatisk stress falder i 3 hovedkategorier:

- øget stress
- genoplevelsesfænomener og
- undgåelsesreaktioner.

Øget stress

Efter en traumatisk oplevelse synes menneskets fysiologiske beredskab at komme i permanent alarmberedskab, som om faren hvert øjeblik kunne vende tilbage. Dette giver sig udslag på mange forskellige måder. Den traumatiserede er længere om at falde i søvn og sover mere afbrudt, end han har gjort før. Han har svært ved at koncentrere sig og er mere følsom overfor støj. Dertil kommer stærkt forøget irritabilitet og vredesudbrud.

Genoplevelsesfænomener

Den traumatiserede genoplever ofte på forskellige måder den traumatiske hændelse. Det føles, som om begivenheden hele tiden gentages i nutiden. Det kan ske gennem gentagne mareridt eller ved en lille, tilsyneladende ubetydelig påmindelse, som fremkalder erindringer om begivenheden med hele dens oprindelige livagtighed og følelsesmæssige styrke. Undertiden er sådanne erindringer ledsaget af meget kraftige sanseindtryk: lugte, farver m.v., som var knyttet til den oprindelige hændelse. Disse fænomener benævnes flash-backs og er særdeles angstfremkaldende, da det for en stund kan være svært at skelne fortid fra nutid. Ved genoplevelserne bringes den traumatiserede så at sige tilbage til den traumatiske situation.

Da dette er angstprovokerende og følelsesmæssigt meget smertefuldt, vil den traumatiserede forsøge at undgå disse genoplevelser. Forsvaret mod genoplevelser er undgåelsesreaktioner.

Undgåelsesreaktioner

Undgåelse er en naturlig forsvarsmekanisme. Undgåelse betyder, at den traumatiserede forsøger at undgå tanker og følelser forbundet med den traumatiske hændelse og forsøger at undgå aktiviteter, situationer og relationer, som kan minde om begivenhederne. Dette kan føre til, at den traumatiserede indskrænker sin tilværelse i et forsøg på at opnå en vis fornemmelse af sikkerhed og få styr på angsten. Denne isoleren sig medfører, at den traumatiserede mindsker kontakten med andre mennesker. Man kan sige, at undgåelsesreaktioner, til trods for at de er udtryk for forsøg på at forsvare sig mod en overvældende følelsesmæssig tilstand, har en høj pris i form af forringet livskvalitet.

Judith Herman beskriver, hvordan der i kølvandet på en oplevelse, hvor man har været i overvældende fare, netop indgår disse to modstridende reaktioner: genoplevelse og undgåelse i en frem- og tilbagesvingende rytme. Den traumatiserede er fanget mellem to yderligheder, enten nærmest hukommelsestab overfor eller genoplevelse af begivenhederne, mellem stærke, overvældende følelser og tilstande af psykisk følelseløshed. Denne mangel på stabilitet forstærker den traumatiseredes følelse af hjælpeløshed.

Sårbarhed

Det er netop karakteristisk for posttraumatisk stress, at den væsentligste faktor for psykiske problemer opståen er selve den traumatiske begivenheds karakter. Træk ved personligheden tæller mindre, når talen er om så overvældende oplevelser. Det vil sige, at intet menneske er immunt, hvis det udsættes for en så alvorlig situation. Jo voldsommere begivenhederne er, jo længere tid de strækker sig over, jo flere efterfølgende problemer. Selvom det generelt forholder sig sådan, spiller individuelle forskelle også en vigtig rolle for den form, de psykiske problemer vil antage. Alt andet lige øger personlige ressourcer, et godt netværk og muligheden for at vende tilbage til et meningsfuldt liv chancerne for en rimelig tilværelse senere hen.

Børn og unge udgør en særlig sårbar gruppe, da de i forhold til voksne er endnu mere magtesløse overfor traumatiske hændelser og i forvejen er i en sårbar periode af deres liv. Også ældre

med et svækket fysisk og psykisk forsvarsberedskab og mennesker, som før traumatiseringen har haft psykiske problemer, løber en større risiko for at udvikle alvorlige posttraumatiske stress forstyrrelser.

Det kan derfor ikke undre, at modne mennesker med et i forvejen tilfredsstillende socialt, familie- og arbejdsliv, synes at klare sig bedre end andre med dårligere vilkår. Det samme gælder de mennesker, der havde et formål med de aktiviteter, der førte til traumer, og som kendte risikoen derved. Disse ofte politisk tænkende og arbejdende eller religiøse mennesker synes at være bedre rustet overfor overgreb.

Konkrete symptomer

Nogle symptomer på traumatisering synes at være universelle, mens andre påvirkes af kulturelle faktorer. Flygtninge oplever således deres symptomer på traumatisering på forskellig måde alt efter personlige ressourcer og religiøse, kulturelle og politiske opfattelser. Nogle flygtninge oplever symptomerne som dyb uretfærdighed. Andre flygtninge ser traumerne i et bredere perspektiv f.eks. indenfor en religiøs eller filosofisk forståelsesramme og har dermed et andet syn på de efterfølgende symptomer.

Vi møder derfor mange forskellige reaktioner og symptomer hos flygtningene. Der synes dog at være en generel tendens hos flygtninge – som hos så mange andre mennesker – til først og fremmest at tilskrive deres symptomer en fysisk årsag. Og naturligvis skal flygtninge undersøges hos praktiserende læge eller speciallæge, når der er tale om smerter, mistanke om fysisk sygdom m.v. Ofte vil grundige somatiske undersøgelser imidlertid resultere i, at der ikke konstateres nogen fysisk sygdom. I så tilfælde kan symptomerne være tegn på følger efter traumatisering.

De almindeligst forekommende psykiske symptomer hos traumatiserede flygtninge er:

- flash-backs
- angst og mareridt

- hyperårvågenhed
- hjælpeløshed
- koncentrationsbesvær
- hukommelsesbesvær
- søvnforstyrrelser
- uro og rastløshed
- humørsvingninger
- isolering
- irritabilitet og vredesudbrud
- overlevelsesskyld.

Det er imidlertid vigtigt at erindre, at flygtninge sideløbende med de traumerelaterede følger også lever med tabet af deres sociale og kulturelle rødder. Den eksistentielle smerte, der er knyttet til disse tab, udtrykkes ofte gennem kropslige symptomer, som kan være lettere at tale om end sorgen.

Ekstremt posttraumatisk stress

Judith Herman og flere med hende har fundet beskrivelsen af PTSD ufuldstændig, når det drejer sig om følgerne efter udsættelse for totalitær kontrol gennem længere tid. Hendes eksempler omfatter bl.a. fængselsfanger, der har været udsat for tortur, krigsfanger og overlevende fra koncentrationslejre. Udover at de ovenfor beskrevne posttraumatiske stress reaktioner kan være voldsommere hos disse personer, tales der her om bl.a. stor bitterhed, fortvivlelse, depression, lav selvagtelse, manglende tillid til sig selv og andre og problemer med nære relationer. Særligt grelt er det, hvis volden er begået af nogen, man kender, tror på eller er afhængig af.

Helende processer

Kernen i det psykiske traume synes at være følelsen af at være ydmyget, følelsen af dyb hjælpeløshed, ændret selvbillede, ændret relation til andre, fornemmelsen af at fortid og nutid ikke hænger sammen og manglende fremtidsperspektiv. Helingen omfatter således generhvervelsen af bl.a. evnen til igen at føle

tillid til sig selv og andre, at genvinde kontrollen over sit eget liv, at mærke sin egen identitet, at kunne være sammen med andre og alene, at have selvrespekt og føle mening med livet. En hård og uhyre omfattende opgave for den traumatiserede og en krævende opgave at bistå med for den professionelle.

De forskellige professionelle har hver deres faglige samarbejde med den traumatiserede flygtning og må således ud fra deres fags muligheder vurdere, hvordan de bedst muligt medvirker til den helende proces. For sproglærernes vedkommende er udfordringen således – ud fra en vurdering af den enkelte flygtnings formåen og behov – **at skabe omstændigheder og anvende metoder**, som fremmer sprogindlæringen.

Den traumatiserede flygtnings behov

Fundamentalt har den traumatiserede flygtning behov for tryk-
hed i sin hverdag. Sikkerhed er vigtigt efter et liv med uvished om fysisk og psykisk overlevelse i hjemlandet, under flugten, i asylcentret og den første tid i eksilet. En sprogskole er naturligvis efter vore begreber et sikkert sted. Men for den nyankomne flygtning er det måske nødvendigt med særlig grundig orientering om skolen, aktiviteterne, undervisningen og de forventninger, der stilles til kursisterne i undervisningen.

For overhovedet at komme videre i helingsprocessen er det nødvendigt for den traumatiserede flygtning at møde tillid og respekt fra andre. Kun derved kan han genvinde tilliden til og respekten for sig selv, som er nødvendige forudsætninger for at gå i gang med såvel sprogindlæring som integration generelt. Undertiden har flygtningen gjort den dyrekøbte erfaring, at tillid misbruges. Så tillid er noget, der skal bygges op, og det tager tid. Respekt mener vi vel, at vi normalt udviser overfor flygtningene, men f.eks. kan manglende tid til personlig samtale, når der er behov for det, eller manglende brug af tolk, når man ikke kan forstå hinanden, opfattes som en afvisning og dermed som mangel på respekt.

Ofte er det uoverskueligt for den traumatiserede flygtning at leve op til kravene om indlæring og om deltagelse i det sociale liv i klassen. Det daglige nederlag ved ikke at kunne følge med, gør det nærliggende at forsømme fra undervisningen. Og det

kan være nødvendigt for den svært traumatiserede flygtning at gå i behandling, før det er muligt at lære dansk. Men generelt heles traumer ikke i ensomhed. Det strukturerede liv, som sprogskolen byder på, kan i høj grad bidrage til at skabe indhold og kontinuitet i flygtningens liv, og de sociale kontakter kan være begyndelsen til et nyt netværk. Det helt essentielle er, at undervisningen tilpasses flygtningens aktuelle situation og formåen. Det vil f.eks. sige, at der kan være behov for, at undervisningen foregår i en lille gruppe, som er mere tryk, med færre timer om dagen. og måske med en anden undervisningsform end den rent boglige.

Den traumatiserede flygtning har også brug for at blive set som et helt menneske, som før de traumatiske begivenheder har levet et normalt liv med familie, venner, arbejde og interesser. Når dette fremhæves, er det, fordi traumatisering ofte medfører, at flygtningen ser sig selv og tilværelsen i øvrigt som fuldstændig ændret derefter. Verden før og nu hænger ikke sammen, og en del af flygtningens opmærksomhed er, som det fremgår ovenfor, rettet mod de traumatiske begivenheder, og hvad de betyder for hans liv i dag. Det er derfor vigtigt, at flygtningen hos os møder interesse for de ressourcer, der har været og stadig er, når fokus rettes mod dem. Den traumatiserede flygtning har som alle andre behov for almindelig menneskelig interesse.

Behandling hvornår?

Det er almindeligt antaget, at nogle traumatiserede flygtninge klarer eksiltilværelsen uden særlig støtte eller behandling. En del flygtninge har dog brug for særlig bevågenhed fra sagsbehandlerens side og særlig opmærksomhed hos den praktiserende læge for at få fodfæste i Danmark og lindring for deres fysiske symptomer. Endnu andre har sværere problemer oftest af både fysisk, psykisk og social art og dermed brug for behandling. Behandlingen kan foregå hos privatpraktiserende fysioterapeut eller afspændingspædagog, privatpraktiserende psykolog eller psykiater. Eller flygtningen kan henvises til en af de specialiserede behandlingsinstitutioner for traumatiserede flygtninge. Under alle omstændigheder skal henvisning ske i forståelse med flygtningen og gennem dennes sagsbehandler. En mindre gruppe af de sværest medtagne flygtninge, som er psykotiske, misbrugende eller har brug for medicinering, skal behandles på psy-

kiatrisk afdeling. Her skal henvisning foregå gennem den praktiserende læge.

Den professionelle

Udover kendskab til hvad traumatisering gør ved flygtningen, og hvad flygtningen efterfølgende har brug for, skal sproglæreren også vide, at traumatisering berører den professionelle. Mange føler stor afmagt overfor at skulle hjælpe/undervise traumatiserede flygtninge. Man gør sig mange tanker om de overgreb, som flygtningen har været ude for, tanker om hvordan flygtningen dog har holdt det ud og måske også tanker om, hvordan man selv overhovedet forholder sig til et medmenneske med så totalt anderledes erfaringer om verdens ondskab, end dem man selv har. Disse ting kan virke lammende og medføre hjælpeløshed overfor kontakten med flygtningen. Det er vigtigt, at den enkelte sproglærer ikke er alene om at klare disse belastninger. Der er derfor brug for let adgang til at tale med hinanden og få gode kollegiale råd i vanskelige situationer. Der er brug for kollegialt samarbejde og eventuelt samarbejde med bl.a. flygtningens sagsbehandler. Alle ser flygtningen ud fra deres egne faglige vinkler, og det kan være en støtte for flygtningen og en udviklingsmulighed for den professionelle at gøre billedet mere fuldstændigt.

Allervigtigst er det måske at erindre, at netop den helt almindelige samtale med almindelig medmenneskelig interesse for hinanden er overordentlig betydningsfuldt i flygtningens helende proces.

Litteratur

Herman, Judith Lewis: *I voldens kølvand*, Hans Reitzels Forlag, 1992

Svendsen, Grete: *Traumatiserede flygtninge og socialt arbejde*, Dansk Flygtningehjælp, 2001

* Note

- 1: Rapport fra arbejdsgruppen om rehabilitering af traumatiserede flygtninge, Sundhedsministeriet, april 2001 side 41 og 42

SYNerGAIA Rehabilitering –

en pædagogisk institution for
traumatiserede flygtninge

Michael Stubberup, forstander, Herning Sprogcenter

20 - 30% af flygtningene, der lever i Danmark, lider af efterver-
er fra krig, tortur, flugt mv. – de er traumatiserede. Denne reali-
tet afspejler sig på alle planer af disse menneskers og deres
familiers liv. Integrationsprocessen hæmmes, de traumatiske
mønstre griber ind i hverdagen og udmønter sig i lav livskvali-
tet, fysiske og psykiske lidelser samt problemer i forhold til
ægtefælle og børn.

På sprogcentrene opleves denne gruppe af kursister som “tung”
– de har koncentrationsbesvær, humørsvingninger og lav eller
slet ingen faglig progression – og de har typisk et meget ustabil
fremmøde. De traumatiserede flygtninge påvirker deres omgi-
velser, dvs. medkursister, lærere, sagsbehandlere og i særlig
grad deres nærmeste – en meget stor gruppe mennesker berøres
altså direkte og indirekte.

Baggrund for SYNerGAIA Rehabilitering
SYNerGAIA opstod som et pilotprojekt i begyndelsen af 1999,
med det formål at opbygge og udvikle et pædagogisk miljø for
traumatiserede flygtninge. Efterfølgende blev projektet perma-
nent, en selvejende institution og flyttede i egne lokaler centralt
i Herning i sommeren 2000. I foråret 2001 åbnede en afdeling i
Holstebro på baggrund af et ønske fra kommunerne i området og
det lokale sprogcenter. Hovedformålet er at støtte de middels-
vært traumatiserede flygtninge i en helingsproces gennem et
integreret undervisnings-, afklarings- og rådgivningsforløb. For-
målet er at støtte kursisten i at opnå en normaliseret hverdag og
planlægge fremtiden.

SYNerGAIA principper:

- Kursistens frivillighed er grundlæggende.
- 'Tid nok' – er af stor betydning. Kursisten må ikke pålægges pres i form af tidsbegrænsning eller krav om opfyldelse af mål.
- Hverdagens struktur skal være forudsigelig og være fleksibel for kursisternes mangel på overskud og følelsesmæssige svingninger.
- De fysiske rammer skal være trygge, overskuelige og kendte.
- Medarbejderteamet skal bestå af personer, der er personligt og eksistentielt engagerede.

Institutionens medarbejdere arbejder med flygtningegruppen i en struktureret og dog meget fleksibel hverdag. Der er tale om en gruppedynamisk og eksistentiel proces, hvor det centrale bliver mødet med det enkelte menneske og gruppen.

Danmark er et foregangsland i forskning og behandling af de hårdest ramte torturofre. Behandlingen er meget krævende, og forudsætter for det meste ene-behandling og ene-undervisning af den traumatiserede. SYNerGAIA Rehabilitering varetager et udviklingsfelt, med tilbud til de mange middelsvært traumatiserede, om integrerede forløb i *grupper*, hvor det altoverskyggende fokus er at skabe rum for helende processer.

Det optimale kursisttal ligger mellem 15 og 25, fordi også her er overskuelighed og 'kendthed' en vigtig faktor. Der arbejdes primært i mindre grupper med henblik på at aktivere gruppens egne regenererende og helende kræfter. Der fokuseres i denne sammenhæng på at frembringe den enkeltes personlige ressourcer. Det er et af SYNerGAIAs vigtige mål, at den enkelte flygtning forstår og erkender, at det er et sundhedstegn, når krop og sjæl reagerer på voldsomme oplevelser og begivenheder. Selve denne erkendelse, at det er naturligt, at der forekommer krise og efterreaktioner, bidrager til, at en helingsproces kan begynde.

Den økonomiske struktur er indrettet således, at 18 timer ud af i alt 30 timer pr. uge konteres som danskundervisning – og sprogcenteret udlåner de relevante lærere (holdstørrelse beregnes som alfaundervisning). De 12 timer betales til SYNerGAIA med en ugepris i skrivende stund på 1400 kr. pr. kursist.

Samarbejde og visitation

SYNerGAIA har et meget tæt samarbejde med sprogcentre i Herning og Holstebro, og ligeledes et særdeles tæt netværk med sagsbehandlere fra kommunerne i regionen, som henviser flygtninge. Det er et af grundprincipperne i institutionen, at visitationen foregår i 3parts samtaler mellem flygtning – sagsbehandler – leder fra SYNerGAIA, og at den egentlige beslutning om at ville starte er flygtningens egen. Det er afgørende vigtigt for helingsprocessen, at der sker et personligt valg udfra en erkendelse af den eksistentielle situation, flygtningen ser sig selv i. Så grundprincip 1 er altså, at kursisten selv *vælger* dette tilbud.

Institutionenes selvstændighed har stor betydning for opbygningen af en 'egen kultur', hvor der kan akkumuleres erfaringer og derudfra udvikles undervisningsmetoder og -materialer. Det er væsentligt, at der etableres et overskueligt og trygt miljø – "et sikkert sted", med lokaler hvor det almindelige skole- og institutionspræg er nedtonet.

Personalet – både ansatte og dansklærere fra sprogcentret – er et altafgørende element i udfyldelsen af den idémæssige og fysiske ramme, fordi det menneskelige *nærvær* og *engagement* er af stor betydning; underviserne skal turde stille op ikke blot med deres faglighed, men også være i stand til at rumme den eksistentielle smerte hos deltagerne. Det er således også vigtigt for flygtningene/kursisterne, at der er en høj grad af kontinuitet i personalegruppen. Det er en selvfølge, at personalet er indstillet på efteruddannelse og supervision, da risikoen for sekundær traumatisering (dvs. at blive "smittet" af traumerne) er overhængende for medarbejderne.

Den pædagogiske-undervisningsmæssige ramme handler om at tilbyde kursisterne en fyldig, varieret, overskuelig og tryk hverdag – 30 timer om ugen. Denne hverdagsramme rummer et paradoks, idet den på samme tid skal være overskuelig og tryk – og *også* kunne rumme og matche uforudsigeligheden i, hvordan kursisterne har det, hvor de "er". At være traumatiseret betyder blandt andet at opleve 'split' indeni, der giver følelsesmæssige svingninger.

Undervisningen

Det væsentligste formål er, at kursisten tilegner sig en række værktøjer til at forbedre sin egen hverdag, samt opnår en afklaring i forhold til egen fremtid, gennem en række undervisningsmoduler over en periode på 1 - 2 år. Der tilbydes en danskundervisning, der, såfremt det ønskes, kan føre til prøveafleggelse. Den faglige undervisning i dansk, samfundsfag og temamoduler er i første omgang sekundære. De bidrager dog som alle andre aktiviteter til helingsprocessen.

Det er vigtigt, at der er plads til, at kursisten kan sætte sig for sig selv, hvile sig eller gå en tur, hvis det indre pres bliver for stort – og efterfølgende vende tilbage. At være traumatiseret betyder, at der er lag eller områder i personligheden, som er splittede og fastlåste. Disse områder er i større eller mindre grad fortrængte, altså ikke-accepterede af den pågældende. Når flygtningene får koncentrationsbesvær, følelsesmæssige svingninger, kropslig uro osv. er det afgørende, at der er accept af denne tilstand og af flygtningens/kursistens behov for at trække sig tilbage fra fællesskabet eller undervisningen.

Tilsvarende er det afgørende for den samlede proces, at der er tid nok til, at kursisten langsomt og organisk får tid til at tage udgangspunkt i nuet – i livet her og nu. Gennem arbejde med reminiscens forholde sig til fortiden, få hentet ressourcerne derfra og sluttelig forene fortid og nutid i en afklaring og planlægning af fremtiden, såvel personligt, familiemæssigt som arbejdsmæssigt.

	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
8.45- 9.30	Dansk	Kvindeklub Mandklub	Kreativ dansk	Dansk	Musik
9.30- 10.15	Sproglig opmærksomhed	Kvindeklub Mandklub	Kreativ dansk	Sproglig opmærksomhed	Musik
10.15-10.30	Pause	Pause	Pause	Pause	Pause
10.30-11.15	Dansk	Modul	Dansk	Dansk	Morgenkaffe
11.15-12.00	Dansk	Modul	Dansk	Dansk	Morgenkaffe
12.00-12.30	Pause	Pause	Pause	Pause	Pause
12.30-13.15	Job-dansk	Modul	EDB/ Studiecenter	Motion	Evaluering
13.15-13.45	Job-dansk	Modul	EDB/ Studiecenter	Motion	Logbog

Lærerkvalifikationer i pædagogisk arbejde med traumatiserede flygtninge

Som udgangspunkt gælder der de samme personlige og faglige kvalifikationer som i alle andre pædagogiske sammenhænge i flygtningearbejdet, d.v.s.

- en solid faglig baggrund og
- en engageret, nærværende og fleksibel personlighed.

Dog er det en god ide at dvæle lidt ved de personlige kvalifikationer. Man skal se pædagogisk arbejde med traumatiserede mennesker i lyset af nogle af de erfaringer, der findes fra egentlige terapeutiske og behandlingsmæssige processer. Traumatiserede har et sår på sjælen, en splittelse af fortrængning og ikke-accept, eller sagt på en anden måde: et aspekt af personligheden, der før var i fleksibel og flydende bevægelse, er blevet fastfrosset og stift.

Det vil altid være således, at regelmæssig nærværskontakt med et eller flere traumatiserede mennesker vil påvirke pædagogen eller terapeuten. Den enkelte medarbejder vil blive berørt både positivt og negativt. Den positive berøring kan fx ske igennem forskellige former for empatisk nærvær og konkret hjælp.

Den negative berøring er straks vanskeligere, da den udspiller sig mere umærkeligt blandt medarbejderens ubevidste og mere sårbare sider. Man kan sige, at omgangen med mere traumatiserede sætter mere strøm til medarbejderens egne sårbare sider. På tilsvarende vis med en medarbejdergruppe. Ethvert system af mennesker, der arbejder sammen, indeholder sym- og antipatier – forskelligheder, der, når det går godt, skaber synergi og udvikling og, når det går skidt, æder en gruppe op indefra og ødelægger den.

Arbejdet med traumatiserede mennesker øger de emotionelle udsving betragteligt. Det er derfor afgørende nødvendigt, at medarbejderne har et basalt kendskab til egne ressourcer og især egne svagheder (gruppen ligeså), og gennem træning og supervision formår at gøre presset på svaghederne til en stadig fordybelses- og forandringsproces, således at dette bliver til et centralt værktøj i arbejdsprocessen. Dette vil både udvikle medarbejderne og forebygge sekundær traumatisering og udbrændthed.

Metode- og materialeudvikling

De første 3 år med SYNERGAIA har afsat en lang række erfaringer, som lag på lag har udkrystalliseret de principper og rammer, de rutiner og rytmer, som er fundamentet i SYNERGAIA-hverdagen. Denne hverdag bæres af enkle gennemprøvede metoder med dertilhørende materialer – redskaber der til stadighed undergår små forandringer.

Grundformen som beskrevet her i artiklen er solid – men nede i detaljen er den stadig sårbar, da der endnu ikke forefindes en mere omfattende samlet skriftlig gennemgang, der del for del beskriver erfaringerne. I dag ligger disse i rutinerne, samarbejdsrelationerne og hos den enkelte medarbejder.

De første tiltag til en systematisk opstilling af erfaringer, metoder og materialer er blevet taget i dette forår. Det er dog en langsom og proces, da den skal foregå ved siden af det daglige arbejde.

Beretning om en kursist på SYNERGAIA

Januar 2000:

En 32-årig kvinde er lige blevet alene mor til en søn på 3 år, og ægtefællen er flyttet til København. Hun er tilmeldt som kursist på Sprogcenter Herning efter godt 2 års ophold i Danmark.

Sprogcenteret henviser hende til SYNERGAIA Rehabilitering august 2000. Kursisten har problemer med sin søn, som er meget aggressiv i børnehaven, hvilket hun har svært ved at rumme. Ydermere er hun utrolig forvirret, meget fraværende og konfus, efter at være blevet påkørt af en flugtbilist.

August 2000:

Det overordnede formål med indskrivningen på SYNERGAIA var at få kursisten til at møde stabilt og give hende nogle redskaber, så hun bedre kunne takle sine problemer og frustrationer. Det var også vigtigt, at SYNERGAIA kunne være et sted, hvor der var tid til at lytte og forholde sig til hendes problemer.

Indledningsvist blev der holdt møder med sagsbehandleren, som bidrog med oplysninger om hjemmesituationen. SYNERGAIA var medspiller til at få skabt nogle systemer i forhold til sønnen og hans børnehave. Der blev holdt et møde med børnehaven, hvor det blev aftalt, at vigtige papirer vedrørende sønnen fremover skulle sendes til SYNERGAIA (naturligvis med kursistens tilladelse), og medarbejderne orienterede efterfølgende kursisten om informationsskrivelser fra børnehaven.

Kursistens fremmøde og stabilitet var ikke særlig god, hvilket påvirkede indlæringsprocessen. Kursisten var fortsat meget forvirret, og vi var tit i tvivl, om hun forstod det, som vi formidlede. Der skulle ikke meget til at bringe kursisten ud af fatning.

Det blev aftalt med kursisten, at hun skulle deltage i en PAS-test, for at SYNERGIA kunne få et klarere billede af hendes indlæringsprofil og derigennem få et billede af, hvilke indlæringsmetoder kursisten ville kunne profitere bedst af.

Konklusionen på PAS-testen viste, at kursisten havde omfattende hukommelses- og koncentrationsproblemer. For at afhjælpe dette problem ville der være behov for et specielt indlæringsmiljø, eksempelvis med beskrivelse af et normalt dagsforløb.

Kursisten havde desuden svært ved at analysere. Hun arbejdede udpræget "del til del", og havde utrolig svært ved at orientere sig på et stykke papir, hvor der var mange detaljer. Hun havde brug for hjælp til at forstå og se helheder, og billedmaterialet skulle være meget konkret og enkelt. Kursisten var derimod meget stærk rent visuelt; hun brugte det visuelle som støtte for den auditivt svage hukommelse.

Det var vigtigt i undervisningssituationer at have kursistens fulde opmærksomhed, før man instruerede. Undervisningsmaterialet burde være konkret og entydigt, og instruktionen skulle være kort og præcis. Der skulle informeres i flere et-trinbeskeder frem for flertrinbeskeder, og med mange gentagelser på forskellige tidspunkter og måder. Da kursisten var så stærkt visuelt funderet, ville hun have gavn af at notere ned i den daglige undervisning, evt. at få udleveret ark med disposition og nøgleord.

Efter PAS-testen:

Vi bestemte os for at gøre det mere synligt for kursisten, hvornår hun var i skole, og hvornår hun ikke var. En lærer blev ansvarlig for dette. Hun fik hver dag sat et stykke papir ind i sin mappe, hvorpå der stod, hvornår hun var kommet, og hvornår hun skulle gå. Ligeledes blev der noteret eller tegnet, hvis hun skulle noget andet samme dag. Dette gav straks et positivt resultat, nemlig en langt højere fremmødeprocent.

Det var helt bevidst, at man ikke gav kursisten en kalender – det ville hun på daværende tidspunkt slet ikke kunne overskue. På SYNerGAIA er der morgensamling hver morgen, hvor der bliver skrevet et dagsprogram på tavlen. Nu blev der bare gjort mere ud af at få kursisten til at skrive programmet ned og forstå det. At notere ned på papir kom helt af sig selv, efter kursisten havde fået konklusionen på PAS-testen oversat.

Underviserne blev også gjort opmærksomme på, at kursisten skulle have korte, enkle og præcise beskeder, samt at løsningen på en opgave skulle repeteres. Der blev brugt flere billeder til at understøtte de opgaver, kursisten fik, og der blev tegnet og fortalt flere gange for at sikre, at hun havde forstået opgaven eller budskabet.

Resultatet af PAS-testen blev formidlet videre til sagsbehandleren, som også blev opmærksom på, hvordan beskeder formidles bedst muligt til kursisten.

I år 2002 har kursisten nu fået så meget mere overskud og overblik, at hun kan håndtere og overskue en kalender, hvori hendes fremmøde bliver registreret.

Danskundervisning for traumatiserede flygtninge

Aase Corydon, indvandrерunderviser og Helle Horn, afdelingsleder, 4D

4D Rehabiliterings- og Integrationscenter er et center for traumatiserede flygtninge, som udover et fælles sekretariat - der koordinerer og styrer de overordnede retningslinier - har afdelinger i Fredericia, Vejle og Horsens.

Afdelingerne i 4D er normeret med en afdelingsleder, en psykolog, en fysioterapeut, en deltidsansat psykiater, to faste tolke/kulturmedarbejdere og et antal ad hoc tilknyttede tolke, to undervisere, en pedel og dansklærere udlånt fra det lokale sprogcenter.

4D betyder fire dimensioner og refererer til, at rehabiliteringsarbejdet foregår i en organisk organisation, hvor fire dimensioner gensidigt arbejder sammen. Dimensionerne er:

Behandling:

- psykologsamtaler
- psykoedukation
- fysioterapi
- psykiatrisk
- samt anden lægelig udredning

Undervisning:

- samfunds- og kulturforståelse samt danskundervisning

Aktiviteter:

- kreative værksteder
- eller deltagelse i sportslige aktiviteter
- og aktiviteter som fiskeri og ekskursioner

Fremtidsplanlægning:

- personlig støtte
- og fastlæggelse af perspektiver ved udslusningen fra 4D

Målgruppe og formål

Deltagerne visiteres til 4D af de kommunale sagsbehandlere.

Målgruppen er:

- Flygtninge med eftervirkninger af traumer efter krig, tortur, flugt, eksil m.v, som ikke kan profitere af almindelige integrationsmæssige tiltag p.g.a. psykosociale problemer
- Flygtninge, som har haft et vellykket integrationsforløb, men som indhentes af traumatiske oplevelser ved f.eks. en banal udefrakommende begivenhed eller en ny krise
- Ægtefæller eller børn af flygtninge med eftervirkninger af traumer og tortur, hvis reaktioner influerer på familiens psykosociale helbredstilstand

Formålet med deltagelse i 4D er – gennem behandling, undervisning, aktiviteter og personlig støtte:

- At deltagerne får redskaber til at bearbejde deres traumer. Der udarbejdes en individuel behandlings-, aktivitets- og undervisningsplan
- At deltagerne får hjælp til at genopbygge deres ressourcer, selvtillid og selvværd
- At deltagerne får støtte i afklaringen af deres fremtidsønsker, perspektiver, muligheder og mål

Den vigtigste nerve i 4D er det tværfaglige samarbejde blandt personalet, der sikrer en integreret og helhedsorienteret indsats i samarbejdet med deltageren. Derfor deltager dansklærerne i behandlermøderne for at sikre, at den vinkel og oplevelse, de har af kursisten, medtages i den samlede vurdering. Der gennemføres jævnlige statussamtaler med deltagerne, som fører til skriftlige statusser, der tilsendes sagsbehandlerne.

I arbejdet med deltagerne prioriterer vi behandling, undervisning og aktiviteter ud fra bl.a. følgende nøglebegreber: *Forudsigelighed og Struktur* (4D Rehabiliterings- og Integrationscenter,

2001: p. 6). Med forudsigelighed og struktur tilbydes deltagerne rammer og redskaber som modvægt til det kaos, der er i deres liv og tanker.

Danskundervisning

I bekendtgørelsen om undervisning i dansk som andetsprog for voksne udlændinge nr. 941 dec. 1998 åbner kap. 2 §4 og kap.5 §16 stk. 2 op for enkeltmandsundervisning og særligt tilrettede undervisningsforløb for kursister, der ikke med udbytte kan deltage i den almindelige undervisning. 4D og Sprogcenter Horsens og Sprogcenter Vejle/ Fredericia har indgået en aftale om udlån af lærere til 4D's afdelinger. Hermed afgiver sprogcentrene på fornemmeste vis ressourcer til at sikre undervisningen af traumatiserede flygtninge i 4D regi.

Langt de fleste deltagere på 4D har stor lyst til at lære dansk. De udviser stor interesse i at gå i gang med sprogtiltagelsen. De fleste har ofte lidt nederlag på sprogcentrene, hvor undervisningen tilrettelægges ud fra mål og progressionsparametre, som er vanskelige at indgå i, når man er traumatiseret.

Anne Holmen, som forsker i bl.a. voksnes tilegnelse af dansk som andetsprog, understreger, at sprogtiltagelse ikke alene drejer sig om den enkeltes rationelle og lyststyrede udvidelse af sit sproglige repertoire, men også om sociale spil, kontaktmuligheder, barrierer, selvtillid og statusforskelle. Deltagernes motivation for at lære dansk er først og fremmest noget, der skabes i den sociale kontekst, dvs. i kontakten med danskere og i undervisningen (Skovholm (red), 2001: p.61 - 62).

Faktorer der hæmmer læringskapaciteten

At have været udsat for tortur eller være stærkt belastet af traumer kan påvirke en flygtnings læringskapacitet på flere måder. Der tales om et PTSD – syndrom (Post- Traumatisk- Stress-Disorder) som betegnelse for de eftervirkninger, et krigstraume kan give. Der er tale om reaktioner, der påvirker hele personligheden. Dels er der de fysiske eftervirkninger (problemer med koncentration og hukommelse, søvnbesvær, mareridt og træthed, rastløshed, psykosomatiske problemer og flash-backs), dels de følelsesmæssige eftervirkninger (tillidsbrud, fremmedgørelse overfor andre, skyldfølelser, sorg og depression, angst

og mistænksomhed), hertil kommer de kognitive eftervirkninger (stereotyp negativ tænkning, tvangstanker, koncentrationsproblemer) og endelig de eksistentielle eftervirkninger (lille selvfølelse, følelse af meningsløshed, tvivlen på etiske værdier) (Hagan, 2000: p.1 - 2).

Alle disse forhold påvirker dansklæringen. De fysiske smerter kan gøre det svært at sidde og modtage undervisning, koncentrations- og hukommelsesproblemer hæmmer evnen til at tilegne sig og lagre ny viden.

Mistænksomhed og grundlæggende mistillid til andre mennesker er også svære betingelser for læringen, ligesom følelsen af eksistentiel meningsløshed kan være en betydelig barriere for flygtningens tillid til tilværelsen og lyst til at lære (Schou, 1999).

De traumatiske oplevelser forstærker altså vanskelighederne ved at lære et nyt sprog og påvirker kursisternes læringskapacitet – både fysiske og psykiske smerter spiller en stor rolle. Der er indlysende forskelle mellem almindelige kursister på sprogcentre og traumatiserede kursister på 4D.

Det er en forudsætning for danskindlæringen på 4D at tage udgangspunkt i den enkelte deltager, både hvad angår hans psykiske tilstand, sproglige niveau og mål og ønsker med undervisningen.

Deltagerne giver ofte udtryk for, at netop sproget både er deres problem og løsningen på det. Det betyder, at de giver danskundervisningen en chance dog uden at have store forventninger om fremskridt. Hver enkelt kursist har sin egen motivation for at lære sproget. Nogle er mest interesseret i at få kommunikativ kompetence, så de kan mestre hverdagssituationerne. Andre derimod ønsker både skriftlig fremstilling og grammatikundervisning. Mange deltagere ønsker at få tilbudt mange dansklektioner om ugen, men er faktisk ikke i stand til at lære i ret lang tid ad gangen p.g.a. koncentrationsproblemer.

Vi lægger vægt på, at danskundervisningen er et redskab, som bruges og afprøves i de andre dimensioner af rehabiliteringen –

værksteder og fællesarealer, hvor flere modersmål mødes, og hvor deltagerne animeres til at kommunikere på dansk.

Danskundervisningens sammenhæng med dimensionerne i rehabiliteringen

Danskundervisningen på 4D er ikke et isoleret fænomen. Undervisningens mål tilrettelægges for den enkelte deltager i relation til de mål, der opstilles i behandlingsplanen for den enkelte deltager.

Hver uge afholdes behandlingskonferencer. Her lægges et fælles overordnet mål for en kommende behandlingsperiode, ud fra dette fælles mål formuleres delmål for dansklæringen i samme periode, som så konfereres med deltageren.

Når en deltager starter på 4D tager underviseren en samtale med vedkommende – ofte med tolk. Målet med samtalen har tre funktioner:

- At forberede deltageren på formen af danskundervisningen på 4D
- Afdækning af deltagerens sproglige niveau og baggrund samt tidligere erfaring med sprogundervisning
- At skabe en begyndende kontakt, så deltageren kan føle sig tryk både ved faget og læreren som person

Kontekst

Deltageren er med til at vælge indholdet i undervisningen, fordi konteksten er afgørende for indlæring, og undervisningen skal opleves som relevant og brugbar. Deltagerne går ikke altid på homogene hold, fordi der også lægges vægt på personlige relationer.

Nogle deltagere kan ikke holde ud at være sammen med mange mennesker. Det virker forstyrrende for dem både at skulle koncentrere sig om at lære et nyt sprog og samtidig skulle forholde sig til andre mennesker.

Når en deltager starter på danskundervisningen, bliver der altid formuleret et individuelt mål ud fra den enkeltes behandlings-

plan. Hele holdet vælger derpå et fælles emne, som der arbejdes ud fra.

Emnerne er taget fra deltagernes oplevede hverdagssituationer og drejer sig om: bank, indkøb, læsning af tog- og busplaner, samarbejde med forvaltning, skole og andre institutioner, træning i brug af nærmiljøet, samfunds- og kulturundervisning.

Det er vigtigt, at der er en fælles kontekst at arbejde ud fra for at styrke/genopbygge en følelse af fællesskab og sammenhold. Læring og tryghed hænger sammen, så samarbejdet mellem strukturen og personerne (de andre deltagere) og underviseren er vigtige faktorer for at kunne tale om en god undervisnings- eller lærings-situation.

I klassen træner deltagerne sproglige kompetencer i hverdagskommunikation. Det sker bl.a. gennem rollespil, hvor deltagerne øver indkøbssituationer, tidsbestilling hos socialrådgiver, læge. Når deltagerne mestrer kommunikationen i klassen, afprøves situationen i praksis med telefonopkald til konkrete aftaler.

Et vigtigt element i indlæringen af et nyt sprog er at forstå, hvad læringssituationen går ud på. Dansklærerne samarbejder med tolkene, som er med i undervisningen og giver forklaringer og instruktioner, som det er afgørende, at deltagerne forstår.

Hvert kvartal evaluerer læreren og deltageren danskundervisningen. På baggrund af evalueringen sætter deltageren nye mål for den kommende periode. Målene afstemmes med de øvrige delmål i deltagerens behandlingsplan.

Værkstedsundervisning

Danskundervisningen samarbejder med aktiviteterne i værkstederne, så deltagerne f.eks. får opgaver i danskundervisningen, som de arbejder videre med på computerværkstedet. Der kan også være situationer på værkstederne, hvor der opstår sproglige problemer, og disse tages så op i danskundervisningen. Der er forskel på at lære en række substantiver i værkstedet og få sat struktur på de sproglige begreber. Her har dansklæreren mulighed for at komme på banen, så deltagerne får sat begreberne i system.

Koblingen mellem værkstederne og danskundervisningen er specielt god for de deltagere, som har svært ved at koncentrere sig om en teoretisk tilgang til sproget. Det er hensigtsmæssigt at bygge deres sprogindlæring på nogle praktiske ting, som de i forvejen mestrer. På denne måde tages der udgangspunkt i noget kendt, som bevæger sig ud i det mere ukendte.

Kursistens udgangspunkt

Målgruppen har brug for tryghed og forudsigelighed, og derfor starter danskundervisningen altid med, at vi snakker om dagens indhold, som synliggøres på tavlen for at knytte an til så mange sanser som muligt. Undervisningen bliver først vedkommende, når læreren formår at tage udgangspunkt i kursistens erfaringer, problemer og behov. Det er vigtigt at bygge videre på deltagerens forudsætninger, og det han eller hun kan og ved i forvejen. Deltageren får også en oplevelse af, at den viden, han eller hun har med i bagagen, både er betydningsfuld og brugbar, fordi den er basis i undervisningen.

At gøre fremskridt hænger naturligt sammen med lyst, interesse og ikke mindst oplevelsen af succes og mestring. Det at kunne mestre en kommunikationssituation er med til at øge motivationen. Sprog og identitet hører sammen, og når en deltager mestrer at indgå i en kommunikation, bliver vedkommende også mere åben for at indgå i andre sociale sammenhænge.

Undervisningen på 4D er meget differentieret, fordi ikke to deltagere har brug for eller kan det samme.

Dansklærerens rolle og funktion

Læreren får ofte en støttende og strukturerende funktion i kursisternes kaotiske verdensbillede. Som dansklærer fungerer man ofte som et spejl og en repræsentant for det danske samfund og den danske kultur. Derfor kan man ikke bare tage sin dansk-faglige maske på, men må bruge hele sin personlighed. Deltageren skal i sådan en situation mærke omsorg og empati fra lærerens side.

I det hele taget skal lærer-deltager forholdet bygge på nogle basale værdier for at kunne lykkes. Lars Uggerhøj har skrevet en

ph-d-afhandling (Uggerhøj, 1995) om det, han kalder “de basale dyder” i arbejdet med mennesker. De basale dyder er:

- Engagement
- Menneskelighed
- Ærlighed
- Respekt
- Involvering

Er indlæringsituationerne præget af disse dyder, er det klart motivationsfremmende (Schou, 1999). Hvis man yderligere skaber et indlæringsfremmende klima i danskundervisningen, hvor normer for den rette blanding af disciplin, engagement og afslapning er tydelige, og hvis man koordinerer danskundervisningen med indsatsen i de andre dimensioner i rehabiliteringsarbejdet på 4D, så har dansklæringen sikret sig muligheder for at virke for deltagerne.

Litteratur

Corydon, Aase: *Torturoverlevende og sprogindlæring*, Danmarks Lærerhøjskole, 2000.

4D Rehabiliterings – og Integrationscenter: *Et rehabiliterings-tilbud til flygtninge*, 2001.

Skovholm, Jens (red): *Hvorfor er det så svært at lære dansk? – en antologi om langsom indlæring af dansk som andetsprog*, Dansk Flygtningehjælp og Special-pædagogisk forlag, 1. udgave, 2. oplæg, 2001

Hagan, Katrine Collin: *Danskundervisning for torturoverlevende – i spændingsfeltet mellem læring, socialisation og integration*, Roskilde Universitetscenter, oktober 2000

Schou, Ulf: “Motivation hos dansklærende flygtninge/indvandrere” artikel in UVI Info, 1999

Uggerhøj, Lars: *Hjælp eller afhængighed: en kvalitativ undersøgelse af samarbejde og kommunikation mellem truede familier og socialforvaltningen*, Aalborg Universitetsforlag, 1995

Samarbejde omkring traumatiserede flygtninge i Sønderjylland

Birgitte Egel Andersen, viceforstander ved Sprogcenter LOF-Sønderborg, Niels Krustrup, centerleder ved Rehabiliteringscenter for Torturofre-Jylland, Leif Petersen, socialchef ved Vojens Kommune, Elsebeth H. Troelsgaard, projektkoordinator ved Beskæftigelsespagt Sønderjylland og Helle Vieen, behandlingsleder ved Rehabiliteringscenter for Torturofre-Jylland

Baggrund

I forbindelse med integrationsprocessen generelt og danskundervisningen specifikt ses en gruppe traumatiserede flygtninge med alvorlige problemer, der udmønter sig i såvel tilpasnings- som indlæringsvanskeligheder. Det drejer sig om en gruppe, der ikke umiddelbart kan profitere af de eksisterende integrationstilbud. En del af gruppen har behov for decideret behandling for skaderne efter tortur. Et sådant behandlingsforløb vil evt. kunne foregå sideløbende med andre integrationsaktiviteter.

Med denne målgruppe for øje tog Beskæftigelsespagt Sønderjylland* sammen med kredsen af socialchefer i Sønderjylland initiativ til nogle indledende møder, hvor det vurderedes, at der var et regionalt behov for at udvikle et særligt undervisningstilbud for de traumatiserede flygtninge, der ikke umiddelbart kan indgå i den normale integrationsundervisning på sprogcentre. Det vurderedes samtidigt, at det drejede sig om en gruppe, der ikke umiddelbart er så behandlingskrævende, at de kan/skal henvises til de tilbud, der f.eks. udbydes af Rehabiliteringscenter for Torturofre Jylland (RCT-Jylland).

Som optakt til det videre arbejde indkaldte Beskæftigelsespagt Sønderjylland de sønderjyske kommuner, RCT-Jylland, sprogcentre og Amtet til et inspirationsmøde, hvor 4D-projektet 2 var inviteret til at fortælle om deres erfaringer med at etablere et tilbud til målgruppen. I forlængelse af mødet nedsattes en arbejdsgruppe med repræsentanter fra Beskæftigelsespagt Sønderjylland, kommuner, sprogcentre og RCT-Jylland.

Der var i arbejdsgruppen enighed om at tilstræbe etablering af et tilbud:

- der havde karakter af et varigt program
- der var amtsdækkende
- der i videst muligt omfang inddrog de eksisterende aktører på området (socialt, undervisningsmæssigt og behandlingsmæssigt)

Arbejdsgruppen har på den baggrund udarbejdet en programbeskrivelse. Indholdet beskrives nedenfor.

Arbejdsgruppen kontaktede indledningsvis samtlige kommuner i Sønderjyllands Amt for at afdække det konkrete behov for en særlig indsats for traumatiserede flygtninge. 18 ud af de 23 sønderjyske kommuner svarede på henvendelsen, og alle 18 kommuner gav udtryk for en interesse i at gøre brug af et særligt tilrettelagt tilbud for traumatiserede flygtninge. Sammenlagt skønnede kommunerne, at der på det tidspunkt var ca. 130 personer med det nævnte behov. I flere af de mindre kommuner vurderedes det, at det drejede sig om ca. 0 - 3 personer. Det vil derfor især i de små kommuner være vanskeligt selv at løse opgaven.

Arbejdsgruppen finder det som nævnt afgørende, at indsatsen ikke får midlertidig projektkarakter, men at den såvel økonomisk som organisatorisk bygger på og bliver en integreret del af de allerede eksisterende tilbud til flygtningegruppen, idet der er tale om et varigt behov. Indsatsen skal understøtte målgruppen ved at give relevante socialpædagogiske og integrationsmæssige tilbud, som er tilpasset den enkeltes særlige forudsætninger og kan hjælpe den pågældende i gang med et aktivt liv. Indsatsen skal endvidere bidrage til, at der skabes sammenhæng mellem den sundhedsmæssige og den integrationsmæssige indsats.

Program for traumatiserede flygtninge i Sønderjylland

Målgruppe

Programmet er som nævnt rettet mod den gruppe af traumatiserede flygtninge, som ikke umiddelbart kan profitere af de eksis-

sterende tilbud. Det drejer sig om personer, hvis tilværelse er præget af eftervirkninger efter traumatiske oplevelser, der f. eks. kan ytre sig ved diffuse smerter, hukommelses – og koncentrationsbesvær, søvnproblemer, samt tilbagevendende reaktivering af tidligere oplevelser. Problemer, som væsentligst hidrører fra oplevelser efter tortur, krig, tab og vanskeligheder i forhold til livet i eksil.

Personer, hvis adfærd er afgørende præget af misbrug eller alvorlige psykiske lidelser, er ikke indtænkt i programmet.

Problemerne hos den nævnte målgruppe vil som oftest resultere i:

- At de ikke kan profitere af de eksisterende tilbud om sprogundervisning.
- At de ikke tilegner sig nye sprogfærdigheder i planlagt og forventeligt omfang
- At de oftest er isolerede i forhold til såvel landsmænd som danskere
- At eventuelle børn og ægtefæller lider under situationen
- At der sker en familiemæssig fejludvikling
- At integrationsprocessen ikke udvikler sig planmæssigt
- At udsigten til selvforsørgelse er meget ringe

Hensigten med indsatsen er at styrke deltagerne muligheder for at indgå i eksisterende integrationstilbud, at gøre dem til mere aktive medspillere i egen integrationsproces og så vidt muligt på længere sigt via f.eks en uddannelse eller et revalideringsforløb at blive selvforsørgende.

Det er således tanken, at programmet skal rette sig mod den gruppe af flygtninge, der falder igennem de allerede eksisterende integrationstilbud. Det er en væsentlig del af programmet at yde deltagerne en helhedsorienteret indsats, således at den enkelte kan opnå større indsigt i og engagement i fremtidige valg og afklaring af behov i forhold til egen integration. Programmet har til hensigt ikke blot at yde en indsats i forhold til den enkelte deltager, men også i forhold til deltagerens familie og øvrige netværk.

Erfaringsmæssigt ved vi, at deltagerkredsen er en gruppe, hvis hverdag ofte er præget af angst og kaos. Det er derfor afgørende for programmet at planlægge en hverdag, hvor stabilitet, tryghed, forudsigelighed, struktur og kontinuitet er centrale nøgleord.

Indhold

Aktiviteterne i programmet planlægges til at have et omfang af 30 timer pr. uge. Dette bl.a. for at imødekomme kravet omkring 30 timers aktivering, men også – og ikke mindst – for at kunne give deltagerne et helhedsorienteret tilbud med udgangspunkt i den enkelte.

Aktiviteterne omfatter:

- Danskundervisning tilrettelagt ud fra temaer
- Samfundsindsigt/social orientering
- Kulturforståelse
- Praktikforløb og introduktion til arbejdsmarkedet
- Værkstedaktiviteter.
- Kreative aktiviteter af praktisk karakter
- Gruppeaktiviteter, hvor indsatsen koncentrerer sig om det sociale samspil og om støtte på det personlige plan (varetaget af RCT-Jylland)
- Træning i almindelig daglig livsførelse
- Motorik/bevægelse

Et ugeforløb for en deltager, som kun i kort tid har deltaget i programmet, kan eksempelvis se ud som følger:

Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag	
Temadansk	Temadansk	Ud af huset :	Temadansk	Temadansk	
Afspænding og bevægelse	Personlig støtte/udvikling ved RCT	Besøg på virksomhed. Der tages billeder og laves interview med nogle ansatte	Socialrådgivning og/eller fysioterapi ved RCT	Værkstedsfag	
Værkstedsfag	Værkstedsfag		Fælles frokost	Dansk: Fremlæggelse af projekter	
Dansk: Projektarbejde ud fra selvvalgt problemformulering	Dansk: Projektarbejde		Dansk: Projektarbejde	Fælles afslutning, evaluering af ugen samt gennemgang af aktiviteter for den næste uge	

Danskundervisningen skal bl.a. tage udgangspunkt i, at deltageren på sigt skal kunne visiteres ind på det lokale sprogcenter. Da deltagerne ofte vil have forskellig baggrund rent danskmæssigt, vil danskundervisning skulle tilrettelægges som individuelle forløb. For at sikre relevans for deltagerne i programmet skal der inddrages autentisk materiale i vidt omfang.

Programmets praktiske opbygning og bemanning

Programmet tænkes at have til huse i en selvstændig afdeling i tilknytning til det lokale sprogcenter, således at deltagerne får følelsen af, at "dette er vores lokaler" samtidig med, at programmet har mulighed for at gøre brug af fysiske faciliteter såsom køkken, studiecenter, EDB-lokale m.v. på sprogcenteret. Programmets afdeling skal udelukkende bruges af programmets deltagere, således at deltagerne selv har mulighed for at få indflydelse på indretningen af lokalerne. Der kan i afdelingen være

behov for et hvile-/pauserum, hvor deltagerne (efter aftale) kan trække sig tilbage. Dette rum kan indrettes med en briks og lænestole .

Bemandingen kan udover dansklærere bestå af socialpædagoger og/eller socialrådgivere, som kan varetage aktiviteter som træning i almindelig daglig livsførelse og værkstedsfagene. Det er dog en forudsætning, at det personale, som er knyttet til programmet, har et indgående kendskab til arbejdet med traumatiserede flygtninge.

Samarbejdserfaringer på området

For at imødekomme det allerede dokumenterede behov for en særlig indsats har der sideløbende med arbejdsgruppens udarbejdelse af programbeskrivelse været etableret konkrete forløb. Disse forløb har været afviklet i et nært samarbejde mellem forskellige lokale og regionale aktører på integrations-, undervisnings- og behandlingsområdet.

Et eksempel på en koordineret indsats i forhold til traumatiserede flygtninge er samarbejdet mellem sprogcenter, kommune og Rehabiliteringscenter for Torturofre-Jylland. Dette samarbejde har udmøntet sig i psykoeducative gruppeforløb med kursister. Dette har fundet sted på Sønderborg Sprogcenter.

Forløbene har for den enkelte gruppe tidsmæssigt været afholdt med 3 timer én gang ugentligt over 1 til 2 måneder.

Det primære mål med gruppeforløbene har været at give kursisterne bedre indblik i og forståelse af de psykiske og fysiske reaktioner og senfølger, der normalt opstår, når mennesker har været udsat for voldsomme traumatiske oplevelser under krig, flugt, fængsling og tortur. Endvidere har der været fokus på kursisters ressourcer med henblik på at give enkle redskaber til selvhjælp. For grupper af flygtninge, der har været i landet i kortere tid, har formålet været, at give kursisterne et klarere billede af egne forventninger og normale problemer og reaktioner ved at leve i eksil.

Et sekundært mål for de psykoeducative gruppeforløb har været at give kursisterne mulighed for at dele deres oplevelser med andre i samme situation og dermed skabe større åbenhed

omkring egne vanskeligheder. Der er således også blevet lagt vægt på at befordre den sociale proces kursisterne imellem.

Konkret har der været afholdt forløb med en mindre gruppe traumatiserede irakiske kursister og to større grupper afghanske flygtninge af begge køn. Forløbene er foregået med tolk.

Forløbene er indholdsmæssigt planlagt og udført af behandlere fra RCT-Jylland. Sproglærere og studievejledere fra Sprogcenter LOF-Sønderborg har deltaget i forløbene. Ved et enkelt gruppeforløb har repræsentanter fra kommunerne deltaget. Der er i forløbene blevet lagt stor vægt på, at sprogcentret fra gang til gang har kunnet følge op på og arbejde videre med nogle af de problemstillinger og emner, der er kommet op i gruppeforløbene.

I evaluering af gruppeforløbene er der blevet udtrykt megen tilfredshed fra alle involverede parter dvs. samarbejdsparter og kursister. Kursisterne fra grupperne gav ved evaluering udtryk for, at de var faldet lidt mere til ro ved at høre og forstå, at de ikke var unormale eller alene om at have de symptomer, problemer og eftervirkninger, de oplevede hos sig selv og i dagligdagen. Samtlige kursister udviste stor interesse og udtalt behov for at få redskaber til selvhjælp.

Sprogcentret gav udtryk for, at kursisterne efter gruppeforløbene var blevet mere åbne og mere sociale i indlæringsituationen. Sagsbehandlere oplevede, at kursisterne havde været glade for at deltage i forløbene.

For RCT-Jylland har det været en gevinst, at de kursister, der senere blev henvist til behandling på centret, på forhånd havde en bedre forståelse for egne problemer og symptomer samt en vis viden om behandlingen. Ved at kende enkelte af behandlerne via gruppeforløbene blev tilliden til behandlere og behandlingssted hurtigere etableret.

Implementeringen af programmet

Arbejdsgruppen afsluttede sit arbejde med programbeskrivelsen i foråret 2001, hvorefter det videre arbejde med vedtagelse og implementering af programmet blev overdraget til kredsen af

socialchefer i Sønderjyllands Amt. Der er p.t. ikke truffet en politisk beslutning om igangsætning af initiativet. Sønderjyllands Amt har på vegne af de sønderjyske kommuner tilbudt at medvirke som entreprenør under forudsætning af, at kommunerne kan tilvejebringe en sikkerhed for bred tilslutning omkring programmet med deltagere og finansiering.

På den ene side er det absolut nødvendigt med en særskilt indsats overfor traumatiserede flygtninge, men på den anden side kan det være vanskeligt for visse kommuner at foretage en økonomisk binding netop nu, hvor den kommunale økonomi generelt er meget stram.

* Note

- 1: Beskæftigelsespagt Sønderjylland er et samarbejde mellem en række lokale og regionale aktører om at udvikle metoder og redskaber til forebyggelse, fastholdelse og integration af kompetencesvage personer på arbejdsmarkedet - se www.pagten.info

AOF afdelinger i Vejle Amt, etablerede med støtte fra Den Europæiske Socialfond i perioden 1997 - 2000 en projektor- ganisation, kaldet "4D", til rehabilitering af flygtninge. 4D har lokalafdelinger i Vejle, Horsens og Fredericia. 4D's primære målgruppe er dels flygtninge med traumer efter krig, tortur, flugt, eksil mv., som ikke kan profitere af kommuner- nes almindelige tiltag i henhold til integrationslovgivningen, dels flygtninge, som har haft et vellykket integrationsforløb, men som indhentes af traumatiske oplevelser.

Samarbejde mellem sprogcentre og specialundervisningscentre i Vejle Amt

Lone Haue Bentsen, administrativ medarbejder i Vejle Amt og René Kristensen, pædagogisk konsulent ved voksenspecialundervisningen, formand for styregruppen

Indledning

I 1999 kom Undervisningsministeriet med den klare udmelding, at kursister på sprogcentrene, der måtte have behov for kompenserende undervisning, skulle have dette tilbud sideløbende med sprogundervisningen.

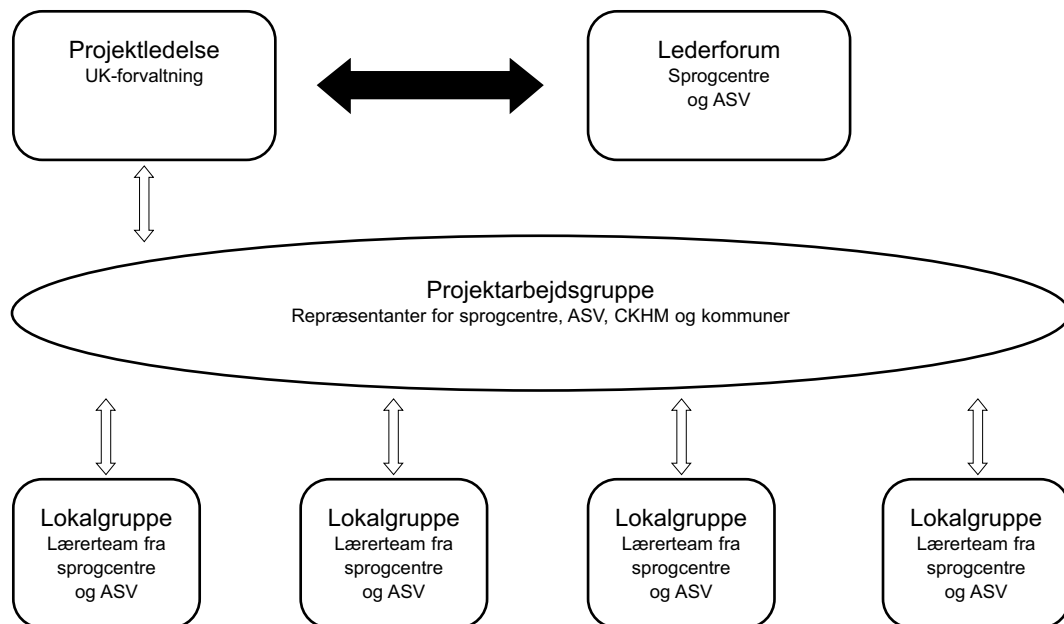
Udmeldingen skabte behov for afklaring af mange spørgsmål i den amtslige forvaltning. Hvor mange kursister ville det dreje sig om, og hvilke særlige behov for undervisning havde de? Var der tale om så mange kursister, at det ville vælte den økonomiske ramme? Hvordan fik vi etableret den bedste kompenserende undervisning? Hvem kunne visitere og på hvilket grundlag?

På den baggrund fostrede Vejle Amt ideen til et samarbejdsprojekt mellem de kommunale sprogcentre og de amtslige specialundervisningscentre for voksne, ASV'erne* samt Vejle Amts Center for Kommunikation og Hjælpemidler, CKHM.

For at få afklaret de mange spørgsmål og være på forkant med udviklingen i undervisningsbehovet nedsatte Undervisnings- og Kulturforvaltningen i Vejle Amt en styregruppe på tre personer, de to forfattere samt Marianne Lauritzen, der nu er leder af CETT, Vejle Amts Center for Traume- og Torturoverlevere.

Styregruppen inviterede en lærer fra hvert sprogcenter og hvert ASV i amtet samt en repræsentant for kommunerne til at deltage i en arbejdsgruppe, som havde til opgave at udforme et grundlag for det tværgående samarbejde mellem de to skoleformer. Fra starten var det intentionen at skabe et lokalt samarbejde mellem lærerne fra de to institutionsformer, først på et teoretisk og siden på et konkret plan.

Det viste sig hurtigt, at der var behov for et parallelt forum for lederne. Styregruppen måtte erkende, at det var vigtigt for arbejdsgruppens frihed til at arbejde, at de forskellige skoleledelser fik en klar viden om projektets rammer, indhold og økonomiske implikationer. Ledergruppens opbakning har været af stor betydning for projektet og samarbejdet på institutionsniveau. Figur 1 giver et overblik over den samlede organisering.



Formålet

Formålet med samarbejdsprojektet var gennem en teoretisk afklaring af behov for kompenserende specialundervisning og fastlæggelse af procedurer at sikre, at også de svageste kursister kunne få et relevant og målrettet undervisningstilbud. Dette skulle gøres ved at skabe et fælles afsæt for det konkrete samarbejde mellem sprog- og specialundervisningscentre om den fælles kursistgruppe, der nu kom på tale.

Opgaven var således først at afgrænse og præcisere amtets og dermed ASV'ernes forpligtelser i forhold til de kommunale sprogcentres kursister. Efterfølgende skulle visitationsproceduren afklares for kursister med særlige behov, herunder også anvendelsen af screeningsmateriale og pædagogisk afdækningsmateriale i forbindelse med visitation, samt tilrettelæggelse af

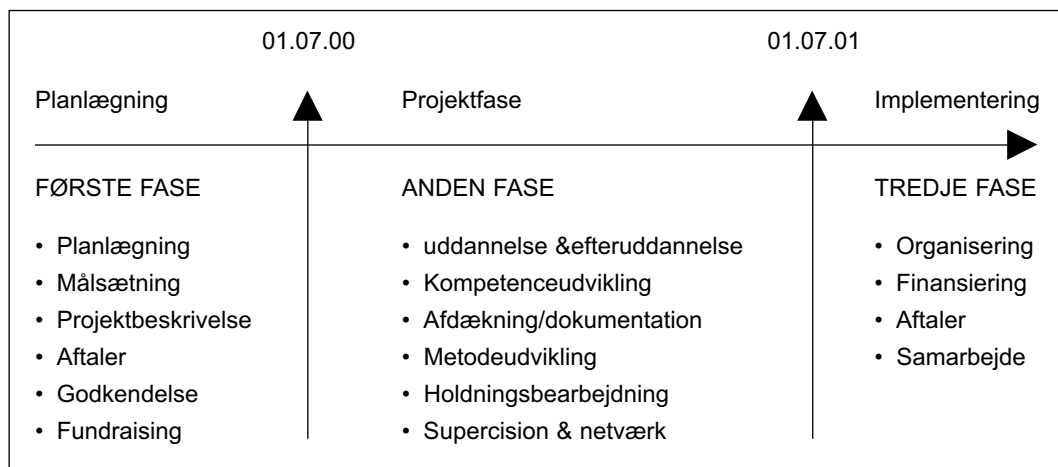
undervisningen. Der skulle også videreudvikles screeningsmateriale ud fra de materialer, der i forvejen blev brugt på specialundervisningscentrene. Afsluttende skulle projektet dokumenteres i form af en rapport.*

Organiseringen

For at sikre at projektet ikke kun blev et skrivebordsprojekt, blev arbejdsgruppen som nævnt sammensat af de lærere fra sprogcentrene og ASV'erne, der kunne forvente at skulle arbejde med kursister med særlige behov. Intentionen var "at sætte ansigter på". Institutionerne skulle vide, hvem der var kontaktpersoner, når det drejede sig om kursister med særlige undervisningsbehov.

Tidsplanen

At skabe en fælles viden om gruppen af kursister med særlige behov på sprogskolerne krævede mere end udveksling af information. Der skulle en samarbejdsproces i gang, som krævede et længere tidsperspektiv. Tidsplanen for projektet blev derfor delt i tre faser, som fremgår af figur 2.



Økonomien

De økonomiske betingelser for samarbejdet skulle udredes på to niveauer. Dels var der økonomien i selve projektet, dels var der finansieringen af samarbejdet i hverdagen mellem skolerne, der gerne skulle holde – også efter projektafslutningen.

Undervisningsministeriet støttede projektet med 230.000 kr., hvortil kommer centrenes egenfinansiering af de mange lærertimer i projektet. Der er ikke foretaget en egentlig opgørelse af lærertimeforbruget, men projektet har været højt prioriteret af alle centre.

Planlægningsfasen

Første fase bestod i at afklare det egentlige grundlag for samarbejdet. Hvor mange kursister kunne det dreje sig om, og hvilke kognitive problemer havde de? Der var fra amtslig side en naturlig interesse i at få afklaret omfanget af den "nye" kursistgruppe i specialundervisningens regi.

Som noget af det første iværksatte arbejdsgruppen derfor en undersøgelse af antallet af kursister med særlige behov på sprogcentre i Kolding, Vejle og Horsens. Til at varetage denne opgave blev der dannet et team bestående af en lærer fra henholdsvis et sprogcenter og et specialundervisningscenter samt en repræsentant fra styregruppen. Dette team skulle udforme et design til en kvantitativ* undersøgelse og afvikle denne.

Opbygningen af designet gav mange overvejelser over, hvordan det bedste kvantitative billede kunne tegnes. Skulle kursisterne eller deres lærere spørges? Det blev vurderet, at en undersøgelse, hvor hver enkelt potentiel kursist blev undersøgt eller skulle besvare spørgsmål, ville skabe nogle forventninger, som ikke nødvendigvis kunne indfries, f.eks. hvis der viste sig at være mange flere kursister, end der var plads til. Desuden blev det antaget, at nogle af kursisterne af sproglige årsager ville svare upræcist, ligesom nogle – ikke mindst af kulturelle årsager – ville have et større behov for at passe på sin værdighed i beskrivelsen end at afsløre et behov for hjælp.

For at validere* resultaterne blev der udført fem pædagogiske afdækninger af tilfældigt valgte kursister fra undersøgelsen for at få be- eller afkræftet undersøgelsens værdi via en såkaldt triangulering af resultaterne. Der viste sig en høj overensstemmelse mellem undersøgelsens resultater og de pædagogiske afdækninger.

Der blev desuden foretaget en screening af hørelse og syn, fordi erfaringer fra Sverige havde vist, at et stort antal kursister havde behov for at få kompenseret for sådanne problemer. Arbejdet skulle sikre, at der blandt potentielle kursister ikke var ydre fysiologiske problemer med hørelse eller syn, som der ikke var kompenseret for. Sådanne problemer kunne i værste fald fejltolkes som kognitive problemer.

Screeningen af hørelse og syn blev lavet som en repræsentativ undersøgelse på Sprogcentret Vejle-Fredericia, idet arbejdsgruppen primært havde brug for et kvalificeret bud på, hvor mange personer det gennemsnitlig kunne dreje sig om i hele amtet.*

Som en konsekvens af resultaterne er høre- og synsscreeningen senere fulgt op af sprogcentre i hele amtet. Sprogcenterlederne besluttede sig for dels at få samtlige nuværende kursister screenet, dels at få lavet en procedure, der kunne sikre, at alle nye kursister blev screenet. Den omfattende screening blev foretaget af Vejle Amts Center for Kommunikation og Hjælpemidler.*

Projektfasen - "uddannelsesfasen"

Arbejdsgruppen lagde strategi for det videre arbejde ud fra et ønske om at skabe en fælles verden, et fælles fagsprog* for at kunne have et vedholdende samarbejde omkring kursistgruppen. Undersøgelserne blev en del af grundlaget for den fælles viden. For at skabe et kvalificeret grundlag for visitation og undervisning af de tosprogede kursister, der havde behov for særlig undervisning, blev der satset på en beskrivelsesramme baseret på neurologi og individuel afdækning af kompetencer og problemfelter hos kursisterne.

I specialundervisningen for voksne var lærerne fortrolige med pædagogisk afdækning af kursisters styrkesider og problemfelter via PAS-materialet.* De kendte til at tage udgangspunkt i en individuel undervisningsplan og dermed tænke på kursister som enkeltindivider mere end som grupper. Med dette ekspertiseområde kunne de mødes i gruppens arbejdsfelt med lærerne fra sprogcentre, der dels havde en stor ekspertise i at tænke i forskellige kulturer, dels havde mere ekspertise i at tænke ud fra en

egentlig andetsprogspædagogik. Der var således et stort videnspotential, der skulle fællesgøres.

På ASV'erne blev der afholdt foredrag om kulturforskelle i et forsøg på at punktere de værste fordomme og få en viden om de fremmede kulturer, som lærerne kunne forvente at møde med de nye kursister.

På sprogcentrene blev der afholdt temadage med en grundlæggende introduktion af den pædagogiske afdækning for alle lærere, og projektet betalte for uddannelsen af en vejleder fra hvert sprogcenter i at lave de pædagogiske afdækninger. Hertil kommer, at alle tre sprogcentre for egen regning valgte at sende endnu en lærer af sted på uddannelsen.

Herudover arrangerede arbejdsgruppen temadage på tværs, hvor der blev behandlet fælles problemstillinger. Der blev f.eks. givet meget konkrete anvisninger på, hvordan der fysisk kunne kompenseres for syns- og høreproblemer, og nogle af arbejdsgruppens medlemmer havde på baggrund af PAS-materialet udviklet et screeningsmateriale, der forsøgte at tage højde for nogle af de kulturforskelle, der kunne skabe upræcise analyser af kursisternes kompetencer. Endelig havde deltagerne stor glæde af en tolk, der fortalte om sit syn på samspillet mellem tosprogede og danskerne.

Der blev således gjort en stor indsats for at skabe det fælles sprog, og arbejdsgruppen blev mødt med stor velvilje fra lederforumet og de fleste lærere i dette arbejde.

Perspektivet i samarbejdet

Ved afslutningen af projektet var der opsamlet mange erfaringer og startet et fælles fagsprog. Der var en god tone og ånd i samarbejdet, og der var både fra lærer- og lederside ønske om at fortsætte med en fælles undervisning af kursisterne. Dette dels for at udnytte styrkesiderne i hinandens synsvinkel på kursisterne, dels for at udvikle en mere individualiseret pædagogisk tilgang til tosprogede med særlige behov.

Undersøgelsen havde vist en opdeling i tre grupper kursister. En lille gruppe, der kunne klares af sprogcentret ved særlige hensyn

eller særlig tilrettelæggelse, og i den anden ende også en lille gruppe, der havde så store problemer, at de måtte have undervisning på et lille hold på et ASV.

Men i midten opstod den store mellemgruppe, som var en stor udfordring for arbejdsgruppen. Undersøgelsens fem største problemfelter* viste sig at kunne være udtryk for undervisningens kvalitet lige så vel som kursisternes kognitive evner. Så der er muligheder i pædagogisk udvikling af undervisning, der understøtter hukommelse og læring.*

Vi kan dels hente viden fra andre lande med flere års erfaring i integration og tosprogsundervisning dels meget ny viden om neurologisk udvikling og psykologi fra det teoretiske felt. Det meget vanskelige område, at udvikle en særlig specialpædagogik for tosprogede med andre kulturer og måske også traumer i rygsækken, er således stadig ved starten af en lang udviklingsproces.

Udgangspunktet for et fremtidigt pædagogisk udviklingsarbejde med den største kursistgruppe i undersøgelsen må være kursistens relation til læreren og den danske kultur. Udvikling af relations- og kommunikationsforståelse i bred forstand via supervision af underviserne ses af styregruppen som den mest farbare vej til udvikling af en kvalitativt afstemt undervisning af kursister med særlige behov. Det har ikke været muligt at finde midler til at sætte dette udviklingsarbejde i gang.

Arbejdsgruppen blev nedlagt med projektets afslutning, men samarbejdet fortsætter og er nu blevet formaliseret mellem de to skoleformer. Lederne mødes stadig i deres forum med styregruppen hvert halve år.

Inspireret af projektet har Vejle Amts Undervisnings- og Kulturforsvaltning som indsatsområde valgt at sætte fokus på tosprogsproblematik. Alle skoleformer er i dette projekt repræsenteret i en styregruppe, der skal sætte lokale projekter i gang på gymnasier, VUC'er, børnespecialskoler og ASV'er i hele amtet med henblik på at være forberedt på den forventede tilgang af tosprogede på alle områder.*

Fokuspunkter omkring samarbejdet

Som nævnt er der nu etableret et godt samarbejde mellem de to skoleformer. Undervejs i projektet har der dog vist sig en række problemfelter, som det er nødvendigt at være særligt opmærksom på, hvis resultatet skal blive optimalt.

De væsentligste forhold er:

- at ting ta'r tid - ikke mindst processer,
- at skabelse af et fælles fagsprog giver en fælles virkelighed og dermed et godt udgangspunkt,
- at grundig, parallel information til alle involverede parter kan imødegå misforståelser,
- at økonomisk afklaring i starten af processen giver et realistisk projekt,
- at dette kun er et lille skridt på vejen mod en egentlig tosprogs-specialpædagogik.

Litteratur

Haue Bentsen, Lone og René Kristensen. *Tosprogede i voksenspecialundervisningen*. Vejle Amt, 2001. Rapporten kan hentes på www.vejleamt.dk.

Kristensen, René. "Hukommelse, proces og pædagogik" *Kognition & pædagogik*. Nr 43. København: Psykologisk Forlag, 2002.

Kruse, Emil. *Kvantiative metoder i psykologi og beslægtede fag*. København: Dansk Psykologisk Forlag, 2000.

Schilling, Benedicte. *Systemisk Supervision*. København: Dansk Psykologisk Forlag, 1997.

Vejle Amts Center for Kommunikation og Hjælpemidler. *Høre- og synsscreening af kursister på sprogcentre i Vejle Amt*. Vejle Amt, 2002.

* Note

- 1 ASV står for Amtets Specialundervisningscenter for Voksne.
- 2 Rapporten: To-sprogede i voksenspecialundervisningen udkom i 2001. Se litteraturlisten.
- 3 En kvantitativ undersøgelse bygger på oplysninger, der kan behandles statistisk, dvs. der indsamles kvantificerbare, kontrollable og gentagelige data.
- 4 Validitet beskriver i hvor høj grad en undersøgelse måler det, den skal måle. (Kruse. 2000, p 33)
- 5 Undersøgelsens resultater beskrives i rapporten To-sprogede i voksenspecialundervisningen. (Se litteraturlisten)
- 6 Undersøgelsen blev færdiggjort og afleveret til sprogcentre i maj 2002. (Se litteraturlisten)
- 7 Socialkonstruktivismen påpeger, at "verden eksisterer imellem os". Vi må derfor fællesgøre den faglige viden for at opnå en reel faglig kvalificering. (Se også litteraturlisten)
- 8 PAS: Pædagogisk Analyse System v. Steen Hilling er et meget

brugt system i voksenspecialundervisningen landet over til afdækning af styrkesider og arbejdsfelter hos kursisten.

- 9 De fem problemfelter var: hukommelsesproblemer, problemer med at gentage de samme fejl, vanskeligheder ved at forstå instruktioner, læse-, skrive-, staveproblemer samt opmærksomhedsproblemer.
- 10 Viden er lige så meget hjernens kreation som et produkt af en ydre virkelighed. En dynamisk forståelse af læringsprocesser og hukommelse skaber et større læringspotentiale. (Kristensen. 2002, se litteraturlisten).
- 11 Gruppens arbejde kan følges på www.2sprog-vejleamt.dk.

Brobygning og kompenserende ordninger

Interview med handicapkonsulent
Kai Lundsteen, AF Storkøbenhavn

Karina Kleivan og Jette Skadhauge, uc2

Over 10% af Danmarks befolkning har et handicap, der i nogle tilfælde kan medføre, at det er svært at få et job. Derfor har man skabt en række ordninger, der på kompenserende vis skal sikre, at personer med et handicap får de samme muligheder på arbejdsmarkedet og under efter- og videreuddannelse som alle andre borgere.

En af dem, der administrerer ordningerne, er konsulent ved Arbejdsformidlingen i Storkøbenhavn, Kai Lundsteen:

“Den gængse opfattelse - når det drejer sig om kompenserende foranstaltninger – er, at det er noget, kommunen har med at gøre. Men et funktionsproblem er jo ikke nødvendigvis en social begivenhed. Derfor er det *arbejdsformidlingen*, der administrerer de kompenserende ordninger, der skal sikre, at handicappede hjælpes til et lige udgangspunkt i forhold til *arbejdsmarkedet*. Heri ligger et vigtigt symbolsk signal, der er i tråd med almindelig dansk handicapforståelse, nemlig at funktionsnedsættelser ikke er lig med sygdom,” siger han.

De fem kompenserende ordninger er:

- **Isbryderordningen**, der skal give nyuddannede med et handicap mulighed for at få erhvervs erfaring inden for det område, som de er uddannet til.
- **Fortrinsadgang**, der kan gives til handicappede, hvis arbejdsgiveren vurderer, at personen er lige så kvalificeret som de øvrige ansøgere.
- **Hjælpebidler/arbejdspladsindretning**, der administreres af AF og af kommunerne, når det drejer sig om hjælpemidler, arbejdsredskaber og mindre tilpasninger af arbejdspladsen,

som er akut nødvendige for at fastholde eller inkludere en person med et handicap på arbejdsmarkedet.

- **Personlig assistance på jobbet**, der skal sikre, at man kan få hjælp til konkrete, praktiske arbejdsopgaver, kan bevilges i op til 20 timer om ugen.
- **Personlig assistance under efter- og videreuddannelse**, der gælder indenfor fagområdet udenfor normal arbejdstid og kan søges af ledige med en individuel handlingsplan hos AF og af selvstændige erhvervsdrivende.

“Især med hensyn til personlig assistance på jobbet, har vi mange succeshistorier hvad angår tosprogede med særlige behov. Denne ordning gør det også muligt at bevilge tre måneder bagud i tid. Hvis man er startet i jobbet og fx har brugt tegnsprogs-tolkning til arbejdsinstruks, selvom man ikke har fået sin bevilgning på plads endnu. En mulighed vi jævnligt bruger, således at det ikke bliver afgørende for om borgerne bliver på arbejdsmarkedet, om bevillingerne er på plads fra starten.”

Lovgivningens ånd og bogstav

Lov om kompensation til handicappede i erhverv m.v. er fra 1998 og er blevet rettet til i december 2000. Lige så snart man etablerer sig i et ansættelsesforhold på det danske arbejdsmarked, og der er nogle lønomkostninger, så hører man ind under denne lovgivning. I §1 af “Bekendtgørelse om kompensation til handicappede i erhverv m.v.” står der:

“Formålet med reglerne om kompensation til handicappede i erhverv m.v. er at give personer med handicap kompensation for handicap, således at disse personer bliver ligestillet med personer uden handicap og dermed får samme muligheder for erhvervsudøvelse”.

Loven skal altså sikre den totale ligestilling på arbejdsmarkedet, og det klarer den – ifølge Kai Lundsteen – næsten ligeså godt som FN’s Standardregler foreskriver, idet den er meget præcis i sit sigte. Der er dog et par steder, hvor den halter:

“Der er bl.a. et skel mellem at være i arbejde – så gælder hele bekendtgørelse – og mellem endnu ikke at være i arbejde, så gælder højst bestemmelsen om personlig assistance (§15 og

§16). Men der skal altså være en arbejdsgiver, der siger, “når du har taget det og det kursus, så vil jeg ansætte dig“, for at denne ordning gælder dem udenfor arbejdsmarkedet.”

De to lovgivninger

Udgifter til arbejdspladsindretning påhviler generelt kommunen. Det gælder fx indkøb af en “ordblinderygsæk” med scanner, printer og den tilhørende software, der kompenserer dyslektikerens problemer ved hjælp af bl.a. en læsepen, der køres hen over et ukendt ord, der derefter læses højt af PC'en. Andre arbejdsredskaber kan være en diktafon i stedet for at skulle udfylde en arbejdsseddel.

“Hjælpe midler og arbejdspladsindretning hører overvejende til hos kommunerne p.g.a. §78 i Lov om Aktiv Socialpolitik fra 1998, der er primærlovgivningen hvad angår hjælpemidler. Den indeholder mange af de elementer, der er i kompensationslovgivningen. Kommuner har dog ofte en omstændelig bevillingsprocedure, som i værste fald kan betyde, at en jobåbning forsvinder,” siger handicapkonsulenten.

“Hjælpe midlens ansvar med hensyn til arbejdsmarkedet er altså endnu ikke samlet hos AF. Kun når der bevilges under hastende karakter, som tidligere nævnt. Denne forsøgsordning startede i 1996, og det er endnu uvist om AF efter 2002 fortsat vil have bevillingsretten, når det drejer sig om arbejdsmarkedet.

Det er altså problematisk, at vi her har med to lovgivninger at gøre. Når man træder ind i arbejdsmarkedets rum, så bør alle ordninger være samlet et sted og ikke ansvarsfordelt på flere aktører, som nu hvor kommunerne også er dem, der har ansvar for ordninger omkring revalidering samt fleks- og skånejob”.

Knastpunkter og løsninger

Når der nu findes disse glimrende ordninger, hvorfor er der så så mange tosprogede med særlige behov, der endnu ikke har opnået beskæftigelse?

“Her kan man nok indkredse to årsager. Dels er der sikkert mange i den gruppe og blandt deres potentielle arbejdsgivere, der slet ikke kender til ordningerne. Hvis du er stærkt ordblind, så er

det jo altafgørende, at du får sekretærbistand, fx til manualop-læsning. Får du det ikke, vil det være svært for dig at klare arbejdsopgaverne på tilfredsstillende vis, men hvis du får den ekstra hjælp, så vil du kunne klare dig på lige fod med dine kolleger.

Dels er der mange vejledere på sprogcentrene, der ikke lever op til deres vejledningsforpligtelse, da de ikke kender til bekendtgørelsen og de mangfoldige muligheder, den lægger op til, og derfor ikke gør kursisterne opmærksomme på den. Det er altså essentielt, at vejlederne orienterer sig i denne lovgivning, hvis de står overfor en kursist med et funktionsproblem, og vedkommende skal ud på arbejdsmarkedet. Vejlederne bør gøre brug af AF's handicapkonsulenter, kommunale sagsbehandlere og søge rådgivning om lovens muligheder og anvendelse. Det kan være vanskeligt at overskue, ikke mindst – som tidligere nævnt – fordi der er tale om to lovgivninger.”

“Et nyt initiativ, der kan få stor betydning for alle med et funktionsproblem, er, at Folketinget i efteråret 2001 besluttede, at der skal bevilges penge til at oprette en række formidlingsenheder, der skal skaffe folk i job. Eksempelvis har man i Helsingør gode erfaringer med en *selvstændig* formidlingsenhed, dvs. uafhængig af kommunal forvaltning. Der lægges derfor op til, at man kan søge om at oprette en enhed, dvs. en helt ny form for selvstændigt, organiseret udbyder med udgangspunkt i menneskets ønsker og behov for kompensation. Mangfoldighedsstrategier bliver i det hele taget stadig mere almindelige i store virksomheder ud fra devisen *Handicap er noget vi løser.*”

“Det gælder for alle formidlingsenhederne, at der ikke er andre krav for at henvende sig som bruger, end at man gerne vil i arbejde, lige meget om man er førtidspensionist, skal i fleksjob eller i ordinær beskæftigelse. Hvis man har problemer med at komme ind på arbejdsmarkedet, så henvender man sig og med udgangspunkt i ens ønsker går formidlingsenheden i sving.”

“Desuden vil det forhåbentlig have en gavnlig effekt, at der november 2003 implementeres et nyt EU direktiv, der skal sikre, at borgerne informeres om den lovgivning, der er til deres fordel, dvs. primært det der relaterer sig til ligestillingslovgiv-

ning. Man kan derfor håbe på, at det vil bevirke, at langt flere bliver opmærksomme på deres rettigheder og muligheder for at indgå i kompenserende ordninger. Og at loven dermed vil blive aktivt brugt til det, det hele handler om, nemlig at fjerne handicappet i forhold til arbejdets udførelse,” slutter Kai Lundsteen.

Litteratur

Bekendtgørelse om kompensation til handicappede i erhverv m.v.

Nr. 1334 af 14. december 2000, Arbejdsmarkedsstyrelsen

De forenede Nationers Standardregler om lige muligheder for handicappede af 20. december 1993. Resolution 48/96

Handicap og arbejdsliv

Arbejdsformidlingen-Storkøbenhavn, 2000

(Pjecen findes også på lydbånd)

Job og handicap

Center for Ligebehandling af Handicappede, 2001
(www.clh.dk)

Vest, Niels: *Leve Mangfoldigheden*, video, 38. min.

Udviklingscenter for beskæftigelse på særlige vilkår (www.fleksjob.dk)

Wiederholt, Mogens: "Hvis jeg skulle ansætte en logistik-chef..." i *NYT* nr. 1, 2002

Videnscentret for DøvBlindBlevne (www.dbcent.dk)

www.handicap-ingen-hindring.dk

Litteratur og links

Andersen, Erik de Place

Hvad mener de egentlig selv? En brugerundersøgelse på 4D's rehabiliteringsinstitutioner for traumatiserede flygtninge i Vejle, Horsens og Fredericia

4D Rehabiliteringsprojekt, Vejle, 2000 (www.4d-ric.dk)

Arendal, Erik, Dorthe Haven, Mogens Jansen og Lis Pøhler

Specialundervisning i læsning

Kroghs Forlag 2001

Arendal, Erik

IT i undervisningen på FVU-læsning. Gennemgang af udvalgte programmets anvendelighed i FVU

Undervisningsministeriet 2001

Bedsted, Mogens "Undervisning af kursister med indlæringsvanskeligheder"

På sporet – en antologi om undervisning i dansk som andetsprog
Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 30, 1999

Undervisningsministeriet, 1999

Bedsted, Mogens, Helle-Vibe Rikskov & Kirsten Grunnet

Individuel Pædagogisk Afdækning for tosprogede. Beskrivelse og vurdering af "Individuel Pædagogisk Afdækning" anvendt som metode til afdækning af indlæringsvanskeligheder og udviklingspotentialer hos en gruppe bosniske og arabiske voksne Horsens Kommune, Sprogcenter Horsens, Amtsspecialskolen for Voksne, Horsens & BOMI Revalideringscenter, Horsens, 1999

Bentsen, Lone Haue & René Kristensen

To-sprogede i voksenspecialundervisningen. Et udviklingsprojekt mellem Sprogcentre i Horsens, Kolding og Vejle samt Vejle Amts Specialundervisningscentre for Voksne

Undervisnings- og kulturforvaltningen, Vejle Amt, 2001

Birkelund, Anne & Jim Høyer

Handicaphåndbogen. De enkelte handicapgruppers dagligdag og organisatoriske forhold

De samvirkende Invalideorganisationer, 2001

www.handicap.dk

Blinde og stærkt svagsynede asylansøgere

Brochure, Dansk Blindesamfund, 1999 (www.dkblind.dk)

Breumlund, Anne & Inger Bruun Hansen
Undervisning af sindslidende. Undervisningens særlige væsen.
Danmarks Pædagogiske Institut, 1998

Canadian Centre for Victims of Torture
www.icomm.ca/ccvt
se afsnit om Torture and Second Language Acquisition

Dansk handicappolitik – lige muligheder gennem dialog
Det Centrale Handicapråd, 2002 (www.dch.dk)

Debatoplæg om specialundervisning for voksne
Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 18, 1999
Undervisningsministeriet, 1999

Det gode møde – gode råd om kommunikation med handicappede
Center for ligebehandling af Handicappede, 2002 (www.clh.dk)

Ekeberg, Torill Rønsen & Jorun Buli Holmberg
Individuelt tilpasset undervisning og specialpædagogisk arbejde
Dafolo Forlag, 2002

Europæisk konference om undervisning af synshandicappede
indvandrere og flygtninge
Instituttet for Blinde og Svagsynede, 1997 (www.ibos.dk)

Grunnet, Kirsten
“Hvordan kan audiologopæd’er anvende PAS-afdækningen som
et redskab i undervisningen af bl.a. to-sprogede?”
Dansk Audiologopædi, marts 2001 (www.alf.dk/DK.htm)

Hagel-Sørensen, Anette
Kultur mødet i læsning – læsepædagogiske problemstillinger i
fremmed- og andetsprog
Den Gule Serie, nr. 46, 1991
Landsforeningen af læsepædagoger (www.laese paed.ffw.dk)

Handicap og Arbejdsliv
Beskriver bl.a. ordninger med personlig assistance, fleksjob og
skånejob.

Pjece fra AF-Storkøbenhavn, Vesterbrogade 123, 1620 København V, tlf.: 33 55 10 20

Handicap og ligebehandling -et refleksionspapir
Det Centrale Handicapråd, 2001 (www.dch.dk)

Handicappede med anden etnisk baggrund. Problemkatalog
Formidlingscenter Øst, 2000 (www.fc-east.dk)

Hjælpeinstituttet i Århus (www.hmi.dk)

Holst, Jesper, Søren Langager & Susan Tetler
Specialpædagogik i en brydningstid
Systeme, 2000

Hvidberg, Bodil og Hanne Clausen
Seden-modellen. Integrations af dansk, aktivering, samfunds- og kulturforståelse. En undervisningsmetode, der retter sig mod svage indlærere blandt flygtninge og indvandrere
Dansk Flygtningehjælps Sprogcenter Odense, 2000

Hør lige her

Introduktion til de mest almindelige problemer, som hørehæmmede støder på. Udgivet på dansk, arabisk, engelsk, farsi, tyrkisk og somali.

Landsforeningen for bedre hørelse, 2002 (www.lbh.dk)

Høre- og synsscreening af kursister på sprogcentre i Vejle Amt
Center for Kommunikation og Hjælpeinstitutter, Vejle Amt, 2002
www.vejleamt.dk

LVU-Fagbladet

Udgives af Landsforbundet af Voksen- og Ungdomsundervisere og har ofte fokus på emnet tosprogede kursister med særlige behov (www.lvu.dk)

Nielsen, Per

Resuméer fra konference om Undervisning og vejledning af voksne døve og hørehæmmede med anden etnisk baggrund end dansk

Videnscenter for døvblevne, døve og hørehæmmede, 2001

Ringsmose, Charlotte
Individuelle undervisningsplaner i specialundervisningen for voksne, bind I
Forlaget Munkholm, 1999

Ringsmose, Charlotte & Lena Fladeland
Individuelle undervisningsplaner i specialundervisningen for voksne, bind II: Praksis
Forlaget Munkholm, 2000

Skovholm, Jens (red.)
Hvorfor er det så svært at lære dansk? En antologi om langsom indlæring af dansk som andetsprog
Dansk Flygtningehjælp & Specialpædagogisk Forlag, 1997

Specialpædagogik. Tidsskrift for specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand
Særtryk, 2001 i anledning af Nordisk konference for ledere: Specialundervisning for voksne i Norden (www.specialpaedagogik.dk)

Ukendt land. Om blinde og svagsynede indvandrere og flytninges informationsbehov
Danmarks Blindebibliotek, 1999 (www.dbb.dk)

Undervisning og vejledning af voksne døve med anden etnisk baggrund end dansk
Skriftserie nr. 10, 2001
Videnscenter for døvblevne, døve og hørehæmmede (www.vcd-dh.dk)

VID-NYT – Tidsskrift for voksenundervisnings-sektionen i Dansk lærerforening
Særnummer: “Den nye lærer. Et nyt læringsbegreb, ansvar for egen læring, nye kompetencer og værkstedsundervisning”, Nr. 11 & 12, 1997

Østergaard, Poul
Tilgængelig arkitektur. En illustreret opslagsbog
Christian Ejlers Forlag, 2002

