

Myter og realiteter i forhold til sammensætning af elever i specialklasserne



– hvad stiller vi op med de
adfærdsforstyrrede børn og unge?

Af cand. pæd. psyk. *Jette Petersen*
Århus PPR

Introduktion

De adfærdsforstyrrede børn og unges forældre er ikke stærke og danner ikke forældreforeninger. De er ofte tyngede af skyld og ved godt, at deres børn opfører sig skidt. De accepterer som oftest, hvis vi sætter deres børn i tilbud med andre utilpassede børn, selvom de havde ønsket sig noget andet. Men at isolere de utilpassede børn er nok ikke hensigtsmæssigt. Vi støtter måske ligefrem den utilpassede adfærd og hvad deraf følger på længere sigt (f.eks. kriminalitet, gadebander, vold). På den anden side ved vi, at vi får en masse problemer med de andre klassers forældre og personale, hvis de adfærdsforstyrrede børn kommer ind her bl.a. fordi forventningerne er, at der er særlige klasser til børn med en aggressiv og udadreagerende adfærd.

Baggrund

Undertegnede sidder i visitationsudvalget ved Århus PPR og

er således med til at visitere til kommunens specialklasser (20.1). Århus har landets største skolevæsen med omkring 30.000 elever og knap 35.000, når privatskoleeleverne medregnes.

Der er i Århus kommune i alt 94 kommunale specialklasser (20.1) med 675 elever. De 94 klasser ligger fordelt på 20 af de i alt 52 folkeskoler, der er i Århus kommune. Derudover går 390 andre elever i et af amtets 20.2 tilbud. Det svarer til at 3,1% af de århusianske skolebørn modtager undervisning uden for den almindelige klasse. En del af 20.1 eleverne er dog tilknyttet en normalklasse i enkelte timer/fag. Derudover har vi 35 enkeltintegrerede 20.2 elever.

Problemfelt

Et af de problemer, som vi gentagne gange står overfor, er problemet med placering af de adfærdsforstyrrede børn. Der er ingen tvivl om, at det er arbejdet med disse

børn, der tærer hårdest på vores personale såvel i normalklasserne som i specialklasserne. Det er i arbejdet med disse elever at personale bliver syge og udbrændte. De adfærdsforstyrrede elever er ingen gevinst for nogen klasse og de belaster enhver klasse.

I *Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand* §1 stk. 2 står der at »formålet med specialundervisningen og anden specialpædagogisk bistand er at fremme udviklingen hos elever med særlige behov i overensstemmelse med de krav, der er angivet i folkeskoleloven, herunder at eleverne ved skolegangens ophør har forudsætninger for fortsat uddannelse, erhvervsmæssig beskæftigelse eller anden beskæftigelse.«

For at nå dette mål benytter vi os af forskellige handlemuligheder. En af dem handler om den måde, hvorpå vi sammensætter eleverne i vores specialklasser. Andre handler om undervisningens tilrettelæggelse og struktur, et udvidet skole/hjemsamarbejde, brug af visuelle støttesystemer, udarbejdelse af individuelle handleplaner m.v..

I denne artikel vil jeg fokusere på, hvordan vi kan sammensætte eleverne når beslutningen om en placering i specialklasse er taget, og hvilken betydning dette kan få i forhold til den overordnede målsætning.

Ved sammensætning af elever til specialklasserne er praksis i overvejende grad i dag at inddele efter vanskeligheder, så elever med ens vanskeligheder kommer sammen. Man kan også vælge at sammensætte på tværs af diagnoser, så elever med forskellige vanskeligheder kommer sammen. Under alle omstændigheder vil man forsøge at tage hensyn til køn, alder, etnicitet og bopæl.

Uanset hvordan vi sammensætter eleverne, bliver den store opgave at få placeret de børn der også har adfærdsforstyrrelser. Altså børn med en udadreagerende og aggressiv adfærd.

Der ses et udtalt ønske blandt forældre, skoleledere og personale i såvel specialklasserne som normalklasserne om at de adfærdsforstyrrede børn ikke forstyrrer undervisningen. End ikke de adfærdsforstyrrede børns forældre ønsker deres egne børn sammen med andre med lignende vanskeligheder.

Hvordan forholder vi os til dette med den overordnede målsætning for øje? Som en konsekvens melder sig tit og ofte spørgsmålene:

Hvad sker der når vi isolerer de adfærdsforstyrrede børn i særlige klasser?

Kan vi have adfærdsforstyrrede børn sammen med ikke adfærdsforstyrrede?

Der er flere problemer i det at sortere eleverne efter diagnose, og det bygger derudover ofte på nogle myter/antagelser:

1. antagelse:

Eleven har én problemstilling eller én diagnose

2. antagelse

Eleven bibeholder denne problemstilling eller diagnose hele skoleforløbet igennem

3. antagelse:

Det er godt at børn, der ligner hinanden er sammen. Personalet kan opøve og udøve en ekspertise.

4. antagelse:

Alle elever skal have lige meget tid. Der skal være en retfærdig fordeling af tiden mellem eleverne.

Efterlever man disse antagelser, handler man ud fra en forventning om, at eleverne skal passe til tilbuddet. Hvis tilbuddet ikke passer til eleven, kan det blive eleven, der skal skifte klasse frem for at tilbuddet tilrettelægges efter eleven. Eleven må eventuel skifte klasse eller tilbud. Eleverne skal bevise deres egnethed til at gå i et bestemt tilbud eller en bestemt klasse.

Overvejelser i forhold til 1. og 2. antagelse

Eleverne har sjældent kun én diagnose eller et problem, og eleverne

bevarer sjældent denne problemstilling eller diagnose gennem hele skoleforløbet. Praksis på de psykiatriske børneafdelinger (Dorte Damm, Børne- og Ungdomspsykiatrisk Hospital, Århus, mundtlig kilde) har vist, at langt de fleste børn udvikler sig ud og ind af deres diagnoser. Der ses individuelle mønstre af tilpasning i et udviklingsforløb. I perioder træder én problemstilling mere i forgrunden end andre. I den virkelige verden kan det således ses, at et barn kan gå fra at have sproglige vanskeligheder til at have ADHD og til i højere grad at blive ramt af Tourette. Siden slår indlæringsvanskelighederne igennem, og måske ender vi med en gennemgribende udviklingsforstyrrelse.

En diagnose gælder altså ikke til evig tid, men er et tilstandsbillede, som løbende bør vurderes. Ligesom flere diagnoser ses samtidig (komorbilitet).

Mash and Wolfe har i *Abnormal Child Psychology* (3.udgave 2005) gennemgået en del forskning om adfærdsforstyrrelser. Denne henvises der bl.a. til i det efterfølgende. I den amerikanske litteratur henvises til diagnosesystemet DSM-IV, hvor adfærdsforstyrrelser benævnes med Kondukt Disorder (CD), hvilket kan sidestilles med diagnosen Adfærdsforstyrrelse F 91 i det europæiske diagnosesystem ICD-10.

Børn med adfærdsforstyrrelser viser sig ofte også at have andre forstyrrelser¹. 35-48% af børn med adfærdsforstyrrelser har også ADHD².

Barkley (2001) har ved gennemgang af forskellige undersøgelser fundet, at i ADHD gruppen har 30% sproglige vanskeligheder og 20-25% indlæringsvanskeligheder. I 1994 fandt Dupaul & Steiner³ at 33% af børnene med ADHD havde specifikke indlæringsvanskeligheder.

Fra den amerikanske forskning ved vi, at adfærdsforstyrrelser hænger sammen med lavere verbal IQ. IQ er mere end 15 point lavere for børn med en tidlig adfærdsproblematik og kan ikke alene forklares på baggrund af sociale tilhørsforhold⁴. Dette forklares snarere ved en samtidig forekomst af ADHD⁵.

At verbal IQ er lavere end handle IQ hos børn med adfærdsproblemer har forskere peget på som en forklaring på bl.a. manglende udvikling af problemløsningsstrategier, hukommelse for verbal information, udvikling af selvkontrol m.v.⁶. Der peges på, at en lav verbal intelligens ofte hænger sammen med en her-og-nu stil, som kan forklare en uhensigtsmæssig og impulsiv adfærd.

Herved opstår så diskussioner om, hvorvidt det i virkeligheden er manglende udvikling af de eksekutive funktioner og/eller ADHD der

er baggrund for tale- sprogsvanskelighederne og/eller adfærdsforstyrrelserne eller omvendt.

Pointen her er at pege på nogle af de komplicerede sammenspil, der er mellem adfærdsforstyrrelser og andre vanskeligheder og ikke så meget at diskutere, hvad der kommer først.

Da adfærdsforstyrrelser og ADHD ofte ses samtidig peger flere forskere på, at det er forekomsten af manglende eksekutive funktioner, der knytter sig til forekomsten af ADHD. Det synes sandsynligt, da børn med adfærdsforstyrrelser uden ADHD ikke viser mangler i de eksekutive funktioner og forekomsten af adfærdsforstyrrelser hos børn med ADHD ikke er relateret til nedsatte eksekutive funktioner⁷.

Ved såvel vanskeligheder med de eksekutive funktioner som adfærdsforstyrrelser ses ofte ADHD, hvorimod vanskeligheder med såvel de eksekutive funktioner og ADHD ikke nødvendigvis også indebærer adfærdsforstyrrelser.

Hos børn der både har ADHD og adfærdsforstyrrelser er indlæringsvanskeligheder signifikant. Forholdet mellem adfærdsforstyrrelser og indlæringsvanskeligheder kan der bedst gøres rede for ved forekomsten af ADHD, da børn med adfærdsforstyrrelser uden ADHD ikke viser indlæringsvan-

skeligheder i større grad end hos andre børn⁸.

Flere undersøgelser har vist at børn med læserelaterede vanskeligheder har en høj forekomst af antisocial adfærd⁹, og børn med adfærdsforstyrrelser har ofte læse- og sprogvanskeligheder¹⁰, hvilket desværre ikke altid opdages, da problemerne med adfærdsproblemer synes at dominere.

Goldstein & Goldstein (1998) mener, at interventionen overfor disse børn i første omgang må tage udgangspunkt i massiv sprogstimulation. Sprogvanskeligheder kan således være en specifik risikofaktor for udvikling af adfærdsforstyrrelser, især hvis den kombineres med familiemæssige problemer og modgang. Da viser det sig, at barnet har 4 gange så stor risiko for at udvikle en aggressiv adfærd, end hvis der kun havde været én faktor tilstede¹¹.

Vi ved at 25-40% med adfærdsforstyrrelser udvikler antisocial personlighedsforstyrrelse som voksne herunder psykopati¹².

33% af de børn og unge, der har adfærdsforstyrrelser, bliver siden diagnosticeret med depression¹³. Tegn på denne udvikling ses ofte i udskoling. Dette kræver en målrettet ekstra indsats i samarbejde med øvrige instanser. Det er de adfærdsforstyrrede børn/unge, der har den absolut dårligste prognose.

Ud af det ovenfor beskrevne er ens børn en utopi. Herudover må børn tillige undertiden skifte skole i bestræbelsen på at danne 'homogene' klasser. Foruroligende, når skoleskift tillige ifølge Alan Carr's forskningsarbejde (1999) fremskynder udvikling af adfærdsproblemer.

Forskning viser m.a.o., at børn med ens diagnoser er forskellige, og at børn som regel har flere problemstillinger / diagnoser

Overvejelser i forhold til 3. antagelse

På trods af ovenstående konstatering af at ens børn er en utopi, kunne man jo godt forestille sig, at vi selv troede vi kunne finde dem. Umiddelbart ligner mange børn jo hinanden. På overfladen kan de adfærdsforstyrrede elever ligne hinanden.

Forskningen (Alan Carr 1999) har vist at samvær med andre børn med adfærdsforstyrrelser er en reel fremskyndende og vedligeholdende faktor for udvikling af adfærdsforstyrrelser. Kombinationen af tidlig antisocial adfærd og samvær med afvigende jævnaldrende er den mest magtfulde forudsigelse for adfærdsproblemer gennem ungdomsårene, med en correlation på 40-50%¹⁴.

Personalet i specialklasserne har gennem tiderne kunne fortælle, hvordan såkaldte »venska-

ber« mere handler om at tryne, true og tvinge, end om at oparbejde sunde sociale omgangsformer med givende ikke-kriminelle fritidsinteresser til følge.

Webster – Stratton (1999) har peget på vigtigheden af tre ting. At man ikke har unødigt fokus på den uhensigtsmæssige adfærd. At man bestræber sig på at hæmme den uhensigtsmæssige adfærd. Og at der i miljøet skal være overskud til at fokusere på den hensigtsmæssige adfærd. Et miljø, hvor dette er muligt er også et miljø, hvor personalet befinder sig godt og udvikles. Dette miljø er svært at opnå ved at samle seks adfærdsforstyrrede elever i samme klasse.

Samler man børn med adfærdsforstyrrelser, ses en synergieffekt. De adfærdsforstyrrede børn fylder hver for sig, men sammen fylder de mere end hver for sig. Det er en erfaring personalet har gjort i de klasser, hvor flere elever med antisocialadfærd er samlet. Her sker der også en fremhævelse af de ikke-adfærdsforstyrrede elevers aggressionsniveau. Er der en overvægt af aggressive børn i en gruppe risikerer man, at flere end højst nødvendig bliver aggressive.

Fravær af gode rollemodeller synes særligt katastrofalt i forhold til udvikling af adfærdsforstyrrelser. Andre faktorer som dårlig familiebaggrund, fattigdomsproblemer, psykisk syge forældre, kriminelle

søskende er selvfølgelig også risikofaktorer. Men det er faktorer et skolesystem har sværere ved at gøre noget ved, og som her ligger uden for diskussionen om, hvordan vi sammensætter eleverne i vores specialklasser. Forskningen¹⁵ har til gengæld vist, at et kvalificeret skoletilbud kan være en modvægt til disse risikofaktorer. Derfor må vi her have fokus på de beskyttende faktorer (Alan Carr 1999); som kan opstå ved en hensigtsmæssig sammensætning af eleverne i specialklasserne. F.eks. ved at sørge for at børn har mulighed for at udvikle kammeratskabsrelationer, at undervisningen er god og kvalificeret, og at sørge for at personalet har overskud til et udvidet og støttende skole-hjem samarbejde.

I klasser med mange antisociale elever hører vi ofte forældre sige, at deres barns opførsel kun er blevet værre. I stedet for at bagatelisere deres bekymringer, bør vi gå i en mere åben og lyttende dialog med dem og måske give dem ret.

Ens børn stimulerer ikke nødvendigvis hinanden. Teorier om spejling (Alan Carr 1999) peger på at de ligefrem kan fastholde hinanden og at mulighederne for udvikling af sociale forestillingsbilleder og dermed for udvikling begrænses. At samle 7 stille indadvendte børn uden interesse for den sociale kontakt i samme klasseværelse vil give en vis homogenitet, men de

udviklende imitationsmuligheder vil være begrænsede. De sociale udviklingsmuligheder vil i høj grad afhænge af det pædagogiske personale. De stille børn kan måske i højere grad åbne sig mod omverdenen ved at være sammen med mere udadvendte og aktive børn.

I specialklasserne i Århus har vi ind imellem set adfærdsforstyrrede elever blive dæmpet i klasser med mere indadvendte børn, der ikke kunne tage initiativ til fælles gøremål såsom spil, fælles leg, men som til gengæld vidste, hvad der var rigtigt og forkert og kunne holde fast i dette. ADHD'en hos barnet med adfærdsforstyrrelser barn bliver måske igen dominerende frem for adfærdsforstyrrelserne. Stor var vores forundring, da vi fik at vide, at en adfærdsforstyrret elev var blevet et plus for en specialklasse efter i mange år at have hærget og terroriseret i en anden specialklasse med ene adfærdsforstyrrede elever.

At elever med gennemgribende vanskeligheder ikke nødvendigvis forstyrrer eleverne med ADHD synes oplagt. Barnet med ADHD vanskeligheder kan måske synes, at barnet med de gennemgribende vanskeligheder er underligt. Men så må det være udgangspunkt for en snak om de forskellige handi-cap, der er i en specialklasse.

En begrundelse for at samle de adfærdsforstyrrede elever kunne være at så »smitter« de ikke de

ikke-adfærdsforstyrrede elever. Men, hvis en elev med en adfærdsforstyrrelse foreslås i specialklasse og hvis muligheden kun er at komme i en klasse med andre adfærdsforstyrrede elever, skal der ifølge ovenstående forskning være meget vægtige grunde til at gøre det. Og en sådan placering skal ikke »sælges« til forældrene som en kur mod adfærdsforstyrrelserne. Fordelen ligger nok først og fremmest hos de, der slipper for denne elev.

Ovenstående overvejelser kunne pege i retning af, at forskellige elever burde gå i samme klasse. Det ville afføde andre problemer. Det er måske ikke umiddelbart nemt at være personale i en klasse med elever med flere forskellige diagnoser /vanskeligheder. Det kan kræve tilførsel af viden og ressourcer i form af støtte og supervision. Også her gælder det at forudsætningen for at det lykkedes er at forventninger, ressourcer og kompetencer skal være afstemt med opgaven.

Ulempen ved at samle såkaldte ens børn kan blive en stor grad af monofaglighed og en pseudo-homogenitet, der ikke eksisterer uden for klasseværelset. Kan man forstille sig at børn der går i en klasse med forskellige børn, vil blive bedre rustet til virkeligheden? At de vil kunne udnytte og lære af hinandens forskelligheder, når der er forskellighed frem for homogenitet?

Kunne vi forstille os en lignende opdeling i normalklasserne? At dele børnene op efter personlighed, aggressionsniveau, temperament, IQ, etnicitet eller familiebaggrund?

Overvejelser i forhold til antagelse 4

Et argument for at flytte et barn til et andet tilbud i en normalklasse eller i en specialklasse er ofte, at barnet tager væsentlig mere af personalets tid end de øvrige elever. Det bliver sjældent accepteret at 1-2 elever tager halvdelen af personaleressourcerne. Den implicite forklaring på hvorfor én elev ikke må tage meget mere tid end de øvrige er ofte, at det er urimeligt over for de andre. Udgangspunktet er, at personalets forventninger er, at tildelingen af tid til den enkelte elev til enhver tid skal være retfærdig.

Kunne man ikke tænke sig at en af de andre elever kunne få behov for mere tid på et andet tidspunkt? Og kunne man ikke forstille sig aktivt at demonstrere, at der også i handling tages højde for forskelligheder og på den led vise, at det ikke kun er noget vi snakker om. Herved vil man samtidig vise børn og forældre, at man ikke bliver »smidt ud« eller flyttet til andet tilbud, hvis man i en periode bliver mere krævende og har brug for ekstra opmærksomhed fra personalet.

Opsamling

Med ovenstående referencer in mente er det svært at forestille sig, at man kan danne ensartede klasser, som over en årrække kan vedblive med at være en klasse.

Fordelene ved en umiddelbar stor grad af homogenitet i sammensætningen af elever kan synes at være et forsøg på at mindske den reelle kompleksitet og dermed at give en umiddelbar fornemmelse af overskuelighed. Personalet kan, som den faglige ekspertise, tilsyneladende handle ud fra, at eleverne er ens.

At forvente at børnene er ens vil naturligt udløse frustration hos såvel forældrene som personalet. Vi risikerer at skabe en oplevelse af faglig frustration, hvis forventningerne er, at børnene kun har én diagnose og dermed én pædagogisk tilgang, som ikke tilgodeser den reelle kompleksitet.

Det er vist almindelig kendt, at de børn, der har det sværest i vores skolesystem, også er de børn, som udsættes for flest skoleskift. Og forskningen har vist at skoleskift er en reel risikofaktor i forhold til udvikling af adfærdsforstyrrelser.

Perspektivering

Tilbage står så stadig de to spørgsmål:

1. Hvad sker der når vi isolerer de adfærdsforstyrrede børn i særlige klasser?

2. Kan vi have adfærdsforstyrrede børn sammen med ikke-adfærdsforstyrrede?

Ad.1

Målet er at forberede de adfærdsforstyrrede børn til udvikling og til en plads i samfundet.

Ud fra ovenstående overvejelser og forskning vil svares på første spørgsmål være, at det ikke vil være til barnets bedste og at vi ikke lever op til vores målsætning, hvis vi samler disse elever i særlige klasser. Hvis de er så heldige »kun« at have adfærdsforstyrrelser uden andre alvorlige vanskeligheder burde de nok snarere forblive i normalmiljøet.

Ad.2

Svaret på andet spørgsmål er, ja, hvis blot der ikke er mere end 1-2 adfærdsforstyrrede børn i hver klasse. Hvis adfærdsforstyrrede børn skal i specialklasse skal det primært være, fordi de også er ramt af ADHD i svær grad, dårlig begavelse, svære sprog- læsevanskeligheder, alvorlige tilknytningsforstyrrelser, kontaktforstyrrelser m.v. og de skal da tilbydes en undervisning, hvor man tager højde for disse vanskeligheder i håb om, at man ad den vej kan få dæmpet adfærdsforstyrrelserne.

Vi savner en debat om, hvorvidt forskellige børn også i specialklasserne kan gå sammen. En debat

om at faktorer uden for barnet spiller en lige så væsentlig rolle som intrapsykiske/individorienterede forhold. En vægtning af de relationelle og kontekstuelle forholds betydning for barnets udvikling. Denne debat er i mange år foregået i almenundervisningen. Hvornår ser vi for alvor en afsmitning ind i specialundervisningen?

Personalet i vores specialtilbud/klasser er interesserede i opkvalificering og vi kan lige så godt opkvalificere dem til dette, som til en forældet forestilling om, at der findes ens børn, som skal gå sammen og undervises ud fra en ens pædagogik. PPR kontorerne har en stor opgave her. Tør vi byde ind og holde fast i opgavens kompleksitet.

Litteratur

- Barkley. R.A.: *Opmærksomhedsforstyrrelse og udvikling af selvkontrol*, Munksgaard 2001
- Carr Alan: *The Handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology*, 1999
- Geisle C.B.: *Specialpædagogik* 2/2001
- Mash E.J. and Wolfe D.A.: *Abnormal Child Psychology* 3.udgave 2005
- Psykiatri Fondens Forlag: *Psykiske sygdomme og problemer hos børn og unge*, 1999
- Webster – Stratton. Carolyn: *How to promote Children´s Social and Emotional Competence*, 1999
- WHO-ICD10, Munksgaard, 1994.

Noter

- 1 Hinshaw, Lahey, & Hart, 1993; Nottelman & Jensen, 1995 i *Abnormal Child Psychology*.
- 2 Ibid., Nottelman & Jensen, 1995.
- 3 Ibid.
- 4 Ibid., Lynam, Moffitt, & Stouthamer-Loeber, 1993; Mottitt & Silva, 1988
- 5 Ibid., Sonuaga-Barke, Lamparelli, Stevenson, Thompson, & Henry, 1994.
- 6 Ibid., Caspi & Moffitt 1995.
- 7 Ibid., Mash E.J. & Wolfe D.A.
- 8 Ibid., Frick et al., 1991; Hinshaw, 1992; Loeber, 1990.
- 9 Ibid., Maughan, Pickles, Hagell, Rutter, & Yule, 1996; Williams & McGee, 1994.
- 10 Ibid., Moffitt 1993b.
- 11 Ibid., Moffitt 1990.
- 12 Ibid., Hinshaw, 1994.
- 13 Ibid., Dishion et al, 1995.
- 14 Ibid., Moffitt, 1993; Patterson & Dishion, 1985.
- 15 Ibid.