



ANNE MORIN

**KVALITETSVURDERING
AF UNDERVISNINGEN I
SPECIALSKOLER
– PRAKSISFORTÆLLINGER**



AARHUS UNIVERSITET

Anne Morin

Kvalitetsvurdering af undervisningen i specialskoler – Praksisfortællinger

Titel

Kvalitetsvurdering af undervisningen i specialskoler – Praksisfortællinger

Forfatter

Anne Morin

Udgiver

Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)

Aarhus Universitet, 2014

© 2014, forfatteren

1. udgave

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

Omslag og grafisk tilrettelæggelse:

Knud Holt Nielsen

Forsidefoto:

Colourbox

ISBN

978-87-7684-844-6 (elektronisk udg.)

978-87-7684-845-3

DOI

10.7146/aul.33.31

Indhold

FORORD	5
HOVEDINDIKATOR A: SKOLENS MÅLSÆTNING OG ORGANISERING	7
INDLEDNING:	7
PRAKSISFORTÆLLING:	7
KOMMENTAR:.....	9
HOVEDINDIKATOR B: SKOLENS TVÆRPROFES-SIONELLE SAMARBEJDE	10
INDLEDNING:	10
PRAKSISFORTÆLLING:	10
KOMMENTAR:.....	11
HOVEDINDIKATOR C: FYSISK UNDERVISNINGSMILJØ	12
INDLEDNING:	12
PRAKSISFORTÆLLING:	12
KOMMENTAR:.....	13
HOVEDINDIKATOR D. LÆRINGSFREMMENDE KULTUR	15
INDLEDNING:	15
PRAKSISFORTÆLLING:	15
KOMMENTAR:.....	17
HOVEDINDIKATOR E. KLAR STRUKTURERING AF UNDERVISNINGEN	18
INDLEDNING:	18
PRAKSISFORTÆLLING:	18
KOMMENTAR:.....	20
HOVEDINDIKATOR F. INDHOLDSMÆSSIG KLARHED	22
INDLEDNING:	22
PRAKSISFORTÆLLING:	22
KOMMENTAR:.....	23
HOVEDINDIKATOR G. INDIVIDUELLE HENSYN OG DIFFERENTIERING	25
INDLEDNING:	25
PRAKSISFORTÆLLING:	25
KOMMENTAR:.....	27
HOVEDINDIKATOR H. ELEVINDDRAGELSE	28
INDLEDNING:	28

PRAKSISFORTÆLLING:	28
KOMMENTAR:.....	30
REFERENCER:	31

Forord

Børne- og undervisningsministeriet indgik i december 2012 en aftale om i et forskningsmæssigt samarbejde mellem Aarhus Universitet (Institut for Uddannelse og Pædagogik/forskningsprogrammet SILO) og SFI at gennemføre et projekt, der har til formål at etablere viden om kvalitet på specialskolerne og udvikle kvalitet på skolerne.

Projektet rummer flere dele: Først er der gennemført et review af den internationale forskning om kvalitet på specialskoler, dernæst er der gennemført en survey ved lederne af de danske specialskoler og PPR-enheder. Efterfølgende er der gennemført en registerbaseret analyse af specialskoleelevers resultater af skolegangen. Der er derpå udviklet og afprøvet tre kvalitetsvurderingsværktøjer, og endelig er der beskrevet nogle eksempler på god praksis på danske specialskoler. Der er dermed tale om et meget bredt spektrum af oplysninger om kvalitet på specialskoler, og delene trækker på forskellige metoder, forskningsreview, kvantitative spørgeskemadata, kvantitative registerdata, kvalitative data indsamlet på et seminar og forarbejdet, så de kan anvendes kvantitativt og efterfølgende kvalitativ vurdering og endelig eksempler på god praksis.

De enkelte dele af projektet har hængt sammen på den måde, at reviewet af den internationale forskning sammen med almene demografiske oplysninger og eksisterende kvalitetsindikatorer for folkeskolen har dannet udgangspunkt for konstruktion af de spørgsmål, der indgik i surveyen, samt valget af registerbaserede oplysninger. Med hensyn til eksisterende kvalitetsindikatorer for folkeskolen tænkes på nationale test, afgangsprøver, overgang til ungdomsuddannelse (output). Reviewet har sammen med surveyen og forskellige faglitterære kilder været udgangspunkt for et "fremtidsværksted", der har identificeret kvalitetsindikatorer i specialskoler, som senere er blevet afprøvet og videreudviklet. Det har været centralt for arbejdet med kvalitetsindikatorerne, at de har fokuseret på at forene specialpædagogik og -didaktik med almen pædagogik og -didaktik. Registeranalyserne belyser kvalitetsforhold bagudrettet (output), og

eksemplerne på god praksis kan give inspiration til det fortsatte kvalitetsarbejde på danske specialskoler (proces).

De enkelte dele af projektet er beskrevet i fem rapporter og tre former for kvalitetsudviklingsværktøjer. De fem rapporter er alle udgivet af Institut for Uddannelse og Pædagogik på Aarhus Universitet, hvor de også kan downloades gratis. De tre værktøjer er webbaserede. Følgende giver en oversigt over publikationerne:

Dyssegaard, C.B. og Larsen, M.S. (2014): *Kvalitet på specialskoler: En systematisk forskningskortlægning*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Aarhus Universitet

Rangvid, B.S. og Egelund, N. (2014): *Faktorer af betydning for kvalitet i specialskoler: En survey-kortlægning blandt specialskoler og PPR*. SFI.

Rangvid, B.S. og Lynggaard, M. (2014): *Specialskoleelevers resultater ved skolegangens afslutning og fem år senere*. SFI

Tetler, S. og Hedegaard-Sørensen, L. (2014): *Udvikling af tre kvalitetsudviklingsværktøjer*
Redegørelse for baggrund og metode - i forhold til udarbejdelsen af de tre kvalitetsvurderingsskemaer. IUP. Aarhus Universitet.

Morin, A. (2014): *Kvalitetsvurdering af undervisningen i specialskoler – Praksisfortællinger*. IUP. Aarhus Universitet.

I dette skrift bringes otte praksisfortællinger, der hver for sig knytter sig til de otte hovedindikatorer for kvalitet i specialskoler

Niels Egelund, projektleder
Februar 2014

Hovedindikator A: Skolens målsætning og organisering

Indledning:

En væsentlig forudsætning for, at en uddannelsesinstitution kan levere ydelser af kvalitet, er, at der er en målsætning for skolens virke. For skoler i folkeskole-regi er folkeskolens formålsparagraf den helt overordnede formålsangivelse, men for specialskoler, der typisk retter sig mod bestemte elevgrupper, er det vigtigt, at der er en nærmere specificering af målsætningen udarbejdet af skolen i samarbejde med den kommunale forvaltning. Hovedindikator A rummer også, hvilke mål og hvilken praksis skolerne har for at anvende nationale test, afgangsprøver, tilbageslutning af elever til alment skoler og andre forhold, som indikerer faglig kvalitet. Hvad organisering angår, har specialskolerne en mindre elevgruppe og et bredere sæt af professioner end alment skoler, og det vil være naturligt, at der i forbindelse med alment skolernes inklusionstiltag trækkes på serviceydelser fra specialskolerne. Hovedindikator A bygger på review fra Dansk Clearinghouse (Dyssegaard og Larsen, 2014) og survey af specialskoler (Rangvid og Egelund, 2014).

Praksisfortælling:

Specialskolen er beliggende i en kommune, der for syv år siden startede en satsning på styrkelse af skolernes ledelse. Skolelederne fik tilbudt videreuddannelse på diplom- eller masterniveau, der blev indført årlige skoleudviklingssamtaler, der gennemførtes regelmæssige møder mellem skolechef, skoleledere og konsulenter. Yderligere indsatsområder har været etablering af "Danmarks bedste læringsmiljø" og styrkelse af evalueringskulturen.

I det faglige arbejde sigter skolen mod folkeskolens trin- og slutmål, men har udarbejdet sin egen fortolkning og faseopdeling og har derefter udarbejdet en læseplan, hvor alle fag er gennemskrevet.

Hvad angår udslusning af elever til almenskolen, er der sket en kursændring gennem de seneste godt fem år. Skolen arbejder bevidst på, at så mange elever som muligt ud- eller tilbagesluses til almenklasser. Når lærere og forældre mener, at det er muligt, arbejdes der med det i ½ år, før det gennemføres. Vi arbejder i den periode med en optræning af målsætningerne, bl.a. med adfærd og lektier for gradvis at vænne eleven til de krav, som vil blive en del af dagligdagen i en almenklasse. Når motivationen er skabt, opnås en flow-oplevelse hos eleven. Vi kan se, hvordan eleverne retter sig, selv om der er betydelige grundlæggende udfordringer. Vi er kommet væk fra synspunktet, at det er "synd" for dem.

Vi bruger de nationale test så meget som muligt, men der er elever, hvor det ikke giver mening, fordi de ikke forstår idéen eller er for rastløse. I praksis er det omkring ni ud af ti elever, der deltager. Ved decideret udviklingshæmmede bruger vi dem ikke. Testene giver et billede af, hvor eleverne ligger i forhold til en standard. Vi vidste det måske nok i forvejen, men vi bliver også af og til overraskede og får et mere nuanceret billede af elevens formåen.

Vi sender langt flere elever til afgangsprøve, end vi gjorde tidligere. Vi lægger vægt på over for eleverne at det at opnå karakteren 2 eller 4 er fint. Det at opleve at have præsteret er en stor ting for eleverne, og det opleves som et skridt fremad og en god erfaring. Vi motiverer eleverne for at uddanne sig ved at lægge et uddannelsesperspektiv ind i vores arbejde med de ældste elever. Det er i den forbindelse ærgerligt, at kuratorerne er væk. De havde et kendskab til eleverne og til det lokale erhvervsliv, som UU-vejledningen ikke har. Men faktisk har skolen god succes med at få elever videre, og det er dejligt at møde gamle elever, der arbejder som chauffører eller på et lager.

Skolens personale med deres specialpædagogiske ekspertise stilles til rådighed for almenskolerne, ikke mindst i forbindelse med udslusninger. Der er i øvrigt blevet arbejdet meget bevidst med teamsamarbejdet, hvor der bygges på de professionelle roller, hvor man ved, hvad der forventes af en. Skolen har fået fondsmidler til at støtte dette over en treårig periode. Endelig arbejdes der meget med at styrke forældresamarbejdet, både i relation til de enkelte forældre, men også i forbindelse med arbejdet i skolebestyrelsen, hvor forbindelsen til det politiske niveau i kommunen er vigtigt.

Kommentar:

Denne praksisfortælling illustrerer, hvordan en specialskole arbejder målrettet med udgangspunkt i de generelle målsætninger, der gælder for folkeskolen, og de evaluerings og dokumentationsinstrumenter, der foreligger. Praksisfortællingen viser også, hvordan der er sket en udvikling gennem de senere år fra at, som skolen selv udtrykker det, "det var synd for eleverne", til at målet er at skabe en skolegang, der i så høj grad, det overhovedet er muligt, ligner almenskolens, ligesom man satser helt bevidst på at få eleverne til afgangsprøve, videre i uddannelse og ud på arbejdsmarkedet. Skolen har endvidere af egen drift fået produceret nogle kortfilm, bl.a. andet en, hvor en tidligere elev er blevet student.

Hovedindikator B: Skolens tværprofessionelle samarbejde

Indledning:

Professionelle besidder forskellige perspektiver på børnenes situation og råder over forskellige handlemuligheder, og de har i mange tilfælde begrænset indsigt i børnenes hverdagsliv andre steder end dér, hvor de selv er. Adgangen til et dybere kendskab til børnenes samlede livsførelse går gennem en inddragelse af disse forskellige professionelle perspektiver på børnenes situation. Spørgsmålet er, hvordan det tværprofessionelle samarbejde kan organiseres, så det understøtter børnenes udvikling og læring?

Praksisfortælling:

En pige uden talesprog begynder i børnehaveklassen. Da pigen ankommer, lægges en strategi for hendes kommunikationsudvikling. Det planlægges i samarbejde med talelærer, lærere og forældre, at der skal ansøges om talecomputer med minspeak til pigen, der går i en klasse med fokus på kommunikation. Der er andre børn i klassen, som er nye brugere af minspeak, og undervisningen foregår med minspeak via smartboard.

Vi går i gang med en målrettet indsats ved hjælp af Pixon, en plade med de 50 kerneord, der kan bruges til udpegning af kerneord. Talelæreren har pigen i eneundervisning, og desuden deltager hun i klassen i et modul om ugen. Til at starte med arbejdes der ud fra enkelte målord, som alle faggrupper er opmærksomme på. Forældrene er tillige inddraget. Der er fire netværksmøder om pigen det første skoleår. På disse møder deltager alle faggrupper samt forældrene. På disse netværksmøder laves der handleplan for pigen ud fra pigens behov og scoring. Det er forældrenes valg, hvilke problemstillinger vi arbejder med omkring pigen. Der vælges et arbejds punkt for pigen ud fra en scoring af de forskellige problemstillinger, som forældrene har defineret. Arbejds punktet koges

ned til én konkret handling, der kan måles, i første tilfælde vælges der et arbejds punkt omkring sikker ja/nej-kommunikation vha. Pixonpladen.

Alle faggrupper og forældrene arbejder nu målrettet med samme problemstilling, og pigen træner i alle henseender og sammenhænge. *"Som lærer er jeg fokuseret på præcis samme spørgsmål og kan lægge det ind som en del af min undervisning med pigen og arbejde målrettet med arbejds punktet. Jeg ved nu, at jeg i al min undervisning omkring hende skal have fokus på de punkter, vi arbejder med."*

Fra ingen erfaring med Pixon og målrettet kommunikation kan pigen nu udpege flere ord som eksempelvis "drikke", "komme", "færdig" og "på", og disse bruges i meningsfyldte sammenhænge.

Jeg planlægger min undervisning, som jeg ønsker ift. børnegruppe og niveau og differentierer derefter efter behov. Eksempelvis arbejder vi med en bog om barnet. Her vælger jeg sætninger, der er mulige vha. Pixon eller minspeak. Fx: "Her er jeg". Det der er succeskriteriet her, er samarbejdet mellem faggrupper og forældre. Vi arbejder alle sammen målrettet med samme problemstilling, og vi er tætte på hinanden hele vejen rundt.

Kommentar:

Denne praksisfortælling illustrerer, hvordan der etableres et tværprofessionelt samarbejde flere faggrupper imellem, her talelærer, lærer og forældre. Der arbejdes målrettet ud fra nogle vedtagne fokusområder knyttet til kommunikation, og der evalueres løbende på de opsatte mål på netværksmøder, hvor alle relevante parter er til stede. Ud fra praksisfortællingen synes en vigtig del af etableringen af det tværprofessionelle samarbejde at være, at der etableres et fælles mål. Dermed ikke være sagt at alle skal gøre det samme. Det er netop via de forskellige bidrag i relation til det fælles mål, at der kan skabes udviklingsmuligheder.

Hovedindikator C: Fysisk undervisningsmiljø

Indledning:

Forskningslitteraturen viser, at kvaliteten af det fysiske miljø har betydning for elevernes udbytte af undervisningen (Earthmann, 2004), ligesom forskning også viser, at det fysiske miljø har betydning for kvaliteten af de professionelle lærere og pædagogers samarbejde (Siegel, 1999; McGregor, 2004). Således er der også forskning, der viser, at det kan være nødvendigt at overveje, hvordan det fysiske undervisningsmiljø kan understøtte forskellige lærings- og undervisningsarrangementer og mål (Stevenson, 2007). Nogle grupper af elever kan således tænkes at have brug for rammer, der skaber overskuelighed, ro og overblik, mens andre elever kan have brug for rammer, der stimulerer særlige sanser osv.

Meyer skriver om klasselokalet, at det er: "... det materialiserede curriculum i undervisningen" (Meyer, 2012, s. 116), og videre skriver han, at klasselokalerne tilstand afspejler samfundsmæssige prioriteringer, men også skolens profil, lærere og elevers kreativitet og kompetencer. Relevante fokusområder i forhold til det fysiske undervisningsmiljø kan være: god orden, funktionel indretning, forskellige former for lærerværktøjer, mulighed for at eleverne kan være med til at gøre rummet til deres eget (ibid., s. 117).

Praksisfortælling:

Læreren starter altid dagen med en morgensamling, hvor vi bruger vores interaktive tavle. Her er der nogle linjer, og eleverne sidder med akkurat det samme papir foran sig. Noget af det, de her elever har det rigtig svært med, er finmotorikken, så det her er også noget med at skulle bruge kuglepen eller blyant. De sidder så sammen og skriver dagens program. Morgensamling, skriver læreren

på tavlen. Eleverne skriver det på akkurat samme måde ned på deres papir, og så kommer vi så til det næste trin.

Eleverne får hver især at vide, hvad de skal i timen, og det skriver de så ned på deres papir, så de får deres egen plan skrevet ned. Det er det første morgensamlingen starter med, og det bliver så hængt op på deres pladser. De har nogle billeder, hvor de kan se deres plads, og de kan så følge dagen på den her måde. Når man har gjort det, så har man selvfølgelig også talt om, hvilken dag det er, årstid, og hvad lavede du i går osv.

Efter morgensamlingen er der dansk på programmet, og her bliver klassen delt op. Det kan være i to hold, det kan være i tre hold. Meget typisk er det sådan, at man bruger den interaktive tavle til læsning. Den er med til at læse teksten op for eleven, som eleven skal træne, og det arbejdes der med ud fra temaet på årsplanen, det kunne være navneord. Børnene bliver taget ud til læreren, de har sådan nogle enmandsborde rundt omkring, hvor de bliver taget ud, og læreren læser med dem og snakker med dem om navneord. Imens er der nogle, der sidder inde og læser på tavlen sammen med medhjælperen og sammensætter ord.

Når de er færdige med denne del, kommer de ud på gangen, hvor vi har løbehjul og rulleskøjter. Så skal de til at parre navneord, og det betyder, at i den ene ende af gangen der ligger der billeder af en ko, og nede i den anden ende af gangen der ligger der skrevet "en ko", og nu skal de så løbe fra side til side og parre ord og billeder. Læreren står der også, fordi der er nogle af eleverne, der har svært ved det sproglige, altså at udtale ordene rigtig, så læreren står i den ene ende og snakker med eleven, og eleverne udtaler og bøjer ordene. Undervisningen planlægges, så en lektion fx består af fem forskellige aktiviteter, hvor både det visuelle, det auditive og bevægelsen bliver bragt i spil.

Kommentar:

Denne praksisfortælling viser, hvordan forskellige former for læreprocesser sættes i spil og understøttes ved hjælp af opmærksomhed på indretning, hjælpemidler og forskellige tilgange til det at lære. Den interaktive tavle anvendes i

starten af lektionen til at skabe et fælles overblik over dagens aktiviteter samtidig med, at eleverne selv noterer dagens program. Hver elev hænger så planen op ved sin plads, som er markeret af billeder eller tegninger. I dansktimen deles klassen op i hold. Nogle arbejder videre med den interaktive tavle som støtte for højtlesning, mens andre arbejder ved mindre borde med støtte af en lærer. Herefter arrangeres løbehjuls- og rulleskøjteløb frem og tilbage på gangen med formålet, at eleverne skal løbe frem og tilbage og parre navneord og billeder der passer til. Undervisningen bærer således præg af både miljø og materialeskift samt brug af forskellige redskaber, der understøtter undervisningsprocessen, og som samtidig muliggør variation for eleverne i forhold til forskellige behov for visuelle, auditive eller motoriske tilgange.

Hovedindikator D. Læringsfremmende kultur

Indledning:

Med kategorien "læringsfremmende kultur" sættes der fokus på et undervisningsmiljø, der er kendetegnet ved: Gensidig respekt, tryghed ved at reglerne respekteres, fælles ansvar, at læreren er retfærdig over for den enkelte og over for gruppen som helhed, at læreren viser omsorg for eleverne, der også viser omsorg for hinanden. Hvis undervisningsmiljøet på skolen opleves som positivt, bliver eleverne bedre i stand til at udfolde deres evner og interesser og derigennem forbedre deres kognitive, metodiske og sociale præstationer og læring. Et undervisningsmiljø, der er karakteriseret ved ovenstående kendetegn, har en katalyserende virkning med hensyn til at forstærke andre kendetegn på god undervisning (Meyer, 2012, s. 51).

Praksisfortælling:

Skolen er en heldagsskole for normalt begavede elever med sociale, adfærds- og eller følelsesmæssige vanskeligheder. Læsemakkere er en hjælp til usikre læsere og til deres vejledere og lærere. Formålet med læsemakkerforløbet er, at store elever, som har overvundet læsevanskeligheder, træner læsning med en mindre elev med læsevanskeligheder eller en begynder i læsning. Materialet er 50 % læsetræning og 50 % relationer, positiv kontakt og anerkendelse. Gennem et tæt makkerpar bliver både de yngre og de ældre elever bedre til at læse, mens de har det sjovt. Læsemakker materialet lægger op til et samarbejde mellem dansk-lærer og læsevejleder i fx en 5. kl., 1. kl. og en 2. kl. Udvalgelsen foregik på den måde, at de store læsemakkere blev udvalgt efter følgende kriterier: læsefærdigheder, gode læsere, som evt. selv har haft læsevanskeligheder, modenhed, repositionering, udfordringer for eleven fagligt eller socialt. Det var de øvrige kriterier, som den store læsemakker blev udvalgt efter. De små læsemakkere

blev udvalgt efter kriterierne: læsefærdigheder, modenhed og relations træning.

Forløbet var karakteriseret ved, at otte læsemakkere blev uddannet over seks lektioner, hvor de systematisk bliver introduceret til det kommende forløb, som de selvstændigt skal gennemføre med den lille læsemakker. Vi er to læsevejledere på skolen, og vi varetog sammen undervisningen af de otte elever, som vi ikke kendte 100 %. Det vil sige, at relationen skulle bygges op. Det var også en udfordring for nogle af dem. Eleverne var dog topmotiverede og gik ind i projektet med entusiasme.

Læsningen startede op, og der blev fundet otte forskellige steder på skolen, hvor makkerne skulle gå hen hver morgen og læse og lave de opgaver, der hørte til. Lidt af en udfordring for os som læsevejledere, da makkerparrene blev sat på fri fod. Der blev undervejs differentieret i indholdet, en gik over til ren oplæsning, en anden lavede mindre opgaver og mere læsning, men alt i alt en forrygende succes for alle elever på hver deres måde. Det er seks meget strukturerede undervisningslektioner, som vi laver for børnene. Det er nærmest minut for minut, at lektionerne er delt op. Der er også rigtig god undervisning og læring i processen, der kommer efterfølgende. Da de sad sammen to og to, så tænker den store lige pludselig, jeg kan det hele, jeg kan læse alting.

Evaluerig: Vi oplevede, at konflikter fra bussen om morgenen gik i opløsning, da eleverne kom til at kende hinanden på en anden måde, elever der blev bedre til at læse, elever der voksede så meget med opgaven på det sociale plan, større ansvarsfølelse hos den ældre læsemakker, bedre forståelse hos den ældre læsemakker for, hvad det vil sige at lære at læse og lære i det hele taget, bedre kammeratskab blandt læsemakkerne, der ellers ikke ville have lært hinanden at kende, et boost i selvtillid ift. at kunne noget, også ift. at kunne noget, der kan bruges af andre. De næste elever står på tær for at komme med i det næste forløb, det giver et miljø, hvor de tænker, at det godt kan betale sig at blive bedre, at man kan få noget ud af det. Udover de helt åbenlyse gode ting der er i forhold til eleverne, synes jeg også, det har været givende for os lærere at have et

projekt sammen på tværs af klasserne, hvor det er det faglige indhold, der bærer.

Kommentar:

Dette forløb formår at sætte flere forskellige udviklings- og læringsprocesser i gang. I læsemakkerforløbet trænes de faglige læsekompetencer samtidig med, at der arbejdes med det sociale udviklings- og deltagelsesrum. Således gives der med etableringen af parsamarbejdet mulighed for, at de større elever kan få erfaringer med at videregive instruktion og læring. Som det fremhæves i evalueringen af forløbet, får processen omkring læsemakkerskabet derfor en fællesskabende og dannelsesmæssig betydning, idet det personlige kendskab, der etableres i læsemakkerparrene, får betydning for børnenes indbyrdes sociale samspil fx i form af en mindre konfliktuel omgangstone.

Hovedindikator E. Klar strukturering af undervisningen

Indledning:

Indikator E "Klar strukturering af undervisningen" søger at tematisere det vigtige forhold mellem mål, indhold og metode i undervisningen. Meyer skriver således, at undervisningen er klart struktureret, "...når varetagelsen af undervisningen fungerer, og når der i lige høj grad for lærere og elever er en tydelig 'rød tråd' i lektionen" (Meyer, 2012, s. 24). Med denne definition peges der på, at der i undervisningen bør være en reflekteret sammenhæng mellem mål, indhold og metoder, således at målet i undervisningen følges op af overvejelser over, hvordan indhold og metoder kan understøtte undervisningens mål. Hvis målet fx er, at eleverne skal kunne indgå i læsemakkerpar, må der dels være en indholdsmæssig opmærksomhed på læsefærdigheder, dels metodisk på elevernes erfaringer med at indgå i gruppearbejde.

Praksisfortælling:

Vi er på en specialskole med børn med autisme og eller svær ADHD. Der er typisk 12 elever i hvert team, hvor eleverne er delt i to grupper med seks elever i hver. Over en længere periode opdagede vi, at fredag eftermiddage var rigtig svære og præget af konflikter, og eleverne virkede utilfredse og umotiverede, og de var rigtig svære at få til at deltage i nogen form for undervisning. Vores antagelse var, at grunden hertil var elevernes stressniveau, som øgedes hen ad eftermiddagen, fordi weekenden stod for døren, hvilket var ensbetydende med en lidt mere løs struktur og uforudsigelighed med hensyn til, hvad der skulle ske de næste par dage. Så vi valgte derfor at bryde denne her fredag eftermiddag op ved at lave noget helt andet end de traditionelle fag. Vi opfandt et koncept, som vi kaldte for sjov fredag, hvor alle elever fra begge grupper fik tilbudt at deltage i en planlagt aktivitet sammen. Eleverne havde en høj grad af medbe-

stemmelse i forhold til, hvorvidt de havde lyst til at deltage eller ej, og hvis de ikke ville deltage, måtte de gerne gå i pauserummet, hvor de kunne sidde med deres Gameboy eller tegne m.m.

Målet var, at de fik brudt de negative mønstre, der var fredag eftermiddag, og at de fik noget at se frem til, som de kunne være fælles om på tværs af grupperne, og som gav mening for dem at deltage i. Det var en styrkelse af fællesskabet og de sociale kompetencer samt læring i fællesskaber. Af mere specifikke mål skulle de træne fælles opmærksomhed og øve sig i at kunne modtage kollektive beskeder og læring i praksisfællesskaber, at vente på tur og sidde stille, modtage ros, give hånd, når der var diplomoverrækkelse osv. Hver enkelt elev er tilgodeset, og der er opstillet en ydre struktur, der gør, at de kan være her alle sammen. Det er en udfordring, at de kan sidde der alle 12 på én gang, og de er blevet meget motiveret og opfordret til at deltage i det her, hvorfor det også er vigtigt, at man som lærer har vist entusiasme og engagement, der har kunnet smitte dem med lyst til at deltage.

Metoden: Der var lagt en to måneders plan med overskrifter for de kommende fredage, hvor der fx kunne stå sådan noget som mini-Marathon, skattejagt, Banko, Gæt og Grimasser eller noget i den stil. I ugen op til den pågældende aktivitet hængte vi en slags reklame op for aktiviteten, så eleverne fik en viden om, hvad der skulle foregå, og det er selvfølgelig ud fra et forudsigelighedsprincip. Dagen inden skulle eleverne forsøge at give et svar på, om de ville være med eller ej. De fleste de valgte at deltage. På selve dagen var der et visualiseret oplæg, som mere detaljeret beskrev den pågældende aktivitet, og som blev gennemgået af læreren eller pædagogen, som stod for seancen. Efter deltagelse var gevinsten, at man kunne få et diplom eller et eller andet hygge med kage og saftvand, men som skulle foregå ved fællesbordet, som ellers godt kunne være lidt problematisk.

Den konkrete fortælling: Det var elever i alderen 6-9 år, der samledes i en gruppe. Eleverne kunne finde deres pladser vha. navneskilte, som var farvekodede efter deres skemafarve. Eleverne sad ved to fællesborde, hvor holdene var delt på tværs af grupperne, og der var taget hensyn til, hvem der sad ved siden af

hvem, samt placering i lokalet ift. hvem der havde behov for at sidde tæt ved døren, så elever kunne gå, hvis de trængte til det eller havde brug for en pause eller helt stoppe.

Ved Gæt og Grimasser fik de udleveret et ark med 15 piktogrammer, hvor der var dyr og ansigtsudtryk. Så startede det med, at læreren viste, hvordan man kunne se ud, hvis man var glad eller kunne sno sig, hvis man skulle være en slange. Så skulle eleverne på skift, i en bestemt rækkefølge der var oplyst på forhånd, trække et billede og forsøge ved hjælp af mimik og gestik at få de andre til at gætte, hvilket billede de forsøgte at vise. Det er en måde at blive undervist i sociale færdigheder på og ved hjælp af praksislæring og aktiv deltagelse at få formidlet disse ting overfor hinanden. Det er på den måde også et alternativ til fx Trin for Trin.

Kommentar:

Praksisfortællingen illustrerer, hvordan der i undervisningen tages udgangspunkt i et konkret dilemma i undervisningen – uro fredag eftermiddage med sociale udfordringer og mange konflikter. Målsætningen for undervisningen bliver derfor at styrke elevernes erfaringer med social deltagelse blandt de andre elever og læring i fællesskaber. De specifikke mål beskrives som det at træne fælles opmærksomhed, at øve sig i at kunne modtage kollektive beskeder, at vente på tur og sidde stille, modtage ros, give hånd ved diplomoverrækkelse mv. Metodisk er forløbet tilrettelagt således, at der arbejdes med at styrke elevernes erfaringer med social deltagelse og læring i fællesskab. Eleverne skal indgå i en gruppe og løse forskellige opgaver, hvor også den sociale forståelse i forhold til at indgå i et fællesskab er i fokus. Samtidig tages der i planlægningen hensyn til, at der kan være elever, som undervejs har behov for at trække sig lidt væk. Forløbet er tilrettelagt med opmærksomhed på det metodiske forløb, idet forløbet forberedes ved hjælp af reklameskilte, som hænges op, en uge før selve aktiviteten finder sted. En tilmeldingsrunde dagen før selve aktiviteten og på selve dagen er et visualiseret oplæg med detaljerede informationer om aktivitetens faser mv., inden selve aktiviteten sættes i gang med planlagt struktur for elevernes placering mv. Forløbet er således struktureret med fokus på,

hvordan målet bedst nås i relation til opmærksomhed på, hvordan faserne i det metodiske forløb bedst ligger i forlængelse af hinanden som meningsdannende kontekst for eleverne i forhold til den viden, de professionelle har om elevernes forskellige udfordringer.

Hovedindikator F. Indholdsmæssig klarhed

Indledning:

Indholdsmæssig klarhed er til stede, når 1) opgaven er udformet forståeligt, 2) det tematiske forløb er tilrettelagt plausibelt, og 3) resultatsikringen er klar og forpligtende.

- 1) Forståelighed i opgaveformuleringen handler således om, at opgaven skal være tilpasset elevernes forudsætninger ved, at der fx foretages en forudsætningsanalyse med fokus på barnets nuværende niveau og potentialer.
- 2) Med et plausibelt tematisk forløb henvises der til klarhed i forhold til strukturen i opgaverne samt stoffets tilgængelighed for eleverne.
- 3) Klarhed i resultatsikringen peger på vigtigheden af, at de spørgsmål, der stilles ved lektionens eller forløbets begyndelse, enten besvares, eller at det eventuelt diskuteres, hvorfor svaret endnu er uklart. Centrale nøgleord her kan være feedback, aftaler mellem lærer og elev; dvs. forpligtende resultatsikringer (Meyer, 2012, s. 52-55).

Praksisfortælling:

Vi havde en dreng i 6. klasse. Han var rigtig dygtig til matematik og kunne hovedregning. Men han var så rum/retningsforstyrret, at han ikke kunne placere tallene. Han havde et stort behov for også at kunne vise sin far, at han kunne regne de her algoritmer. Vi har øvet i tre år, tror jeg. Lige meget hvor meget jeg fortalte, og lige meget hvor meget jeg viste, lige meget hvordan vi lærte om det, om vi løb eller sprang, eller vi dansede, han lærte det ikke. Så jeg talte med talepædagogerne. Han har anden etnisk baggrund, så vi var enige om, at det

skulle være med så få ord som muligt, han skulle lære de her regnealgoritmer. Han havde 10-tals systemforståelse, og han havde forståelse for alle regnealgoritmer, men han kunne ikke. Så jeg måtte i gang med at lave mit eget lille system til ham, hvor vi stort set ikke snakkede. Vi inddelte, så alle enere er gule, tiere er grønne, og hundreder er blå. Så lærte han det. Gul og gul lægger vi sammen og skriver i det gule felt. Grøn og grøn, dér. Så ændrede vi det efterhånden, så vi også fik 10 afgang, og han var simpelthen så skrap til det, så han kunne godt se, at hvis han fik noget med en 10 afgang, så placerede han dem ovre ved 10 afgang som det mest naturlige. Efter han havde regnet plus, minus og gange (division var lidt svært) i et halvt år, så kunne han alle regnealgoritmer. Uden farver. Det eneste, som skulle til, det var, at han fik nogle farver på. I stedet for at tallene bare stod. Han blev så glad og lykkelig. Han er den ældste af fem børn – førstefødte fra anden etnisk baggrund – nu kunne han gå hjem og vise sin far – se hvad jeg kan. Og det gav ham mere selvværd. Han blev simpelthen så super stolt over – der er noget, jeg kan, og jeg kan gøre det i bøgerne, for det var et problem før, at han ikke havde en bog, som han kunne vise frem. For han var super dygtig til det her. Så det var succesoplevelsen for ham, at nu kunne han se, hvordan man skriver en regnealgoritme. Og jeg tænker, for søren, hvad vi ikke har udsat ham for. Af forklaringer og øvelser. Det hjalp intet. Indtil vi satte små farver på. Det var kvalitet for både ham og mig. Vi brugte materialet til de andre elever i klassen – det viste sig at være til stor hjælp for de fleste. Vi lægger ikke tal sammen, vi lægger farver sammen. Det gør, at alle kan nå at lære at regne. Måske er det ikke alle, der får en forståelse af det, men alle kan regne. Det giver noget selvværd samtidig – jeg kan noget. Jeg gav med min undervisning ham mulighed for at lære. Læringen skete i og med, at han faktisk var motiveret. Han ville så gerne. Så læringen, den klarede han næsten selv.

Kommentar:

I ovenstående praksisfortælling hører vi om, hvordan læreren gør sig mange overvejelser for at skabe indholdsmæssig klarhed for en elev, som på trods af gode matematikfærdigheder har svært ved algoritmeregning. Der analyseres på elevens forudsætninger og bl.a. konkluderes det, at der på grund af sproglige udfordringer ikke er brug for flere øvelser, men snarere for en anden form for

arbejde med den indholdsmæssige klarhed. Der tages udgangspunkt i elevens nuværende niveau og potentialer samtidig med, at der arbejdes på at tydeliggøre algoritmeregningens forskellige komponenter via visualisering af stoffet i form af farveinddeling af enere, tiere og hundreder, og eleven opnår hurtigt ved hjælp af denne tilgang at kunne arbejde med algoritmerne.

Hovedindikator G. Individuelle hensyn og differentiering

Indledning:

Spændingsfeltet mellem individ og fællesskab er et klassisk dilemma indenfor pædagogikken og skoleverdenen og peger på den udfordring, det er, at undervisningen på én og samme tid har til opgave at være rettet mod og relevant for fællesskabet og samtidig har til opgave at være rettet mod og relevant for den enkelte. Det at være del af fællesskabet handler imidlertid ikke nødvendigvis om, at alle skal være til stede på samme måde under de samme deltagelsesbetingelser. Tværtimod kan dét, for en stund på forskellige måder at differentiere undervisningen, ved fx at tilrettelægge særlige individuelle mål, i nogle tilfælde betyde, at den enkelte fortsat kan være med i en aktivitet, som måske ellers kunne have været en vanskelig opgave. Meyer skriver således, at:

”Individuel hensyntagen og støtte består... i at etablere læresituationer, hvor elever ved hjælp af individuel støtte og/eller individuelt læringsfokus bliver i stand til at udfolde deres stærke sider og kompensere for deres svagheder” (Meyer, 2012, s. 94).

Praksisfortælling:

Denne fortælling handler om børn uden verbal kommunikation med synsvanskeligheder og inklusion. Vi har en dreng med CDI – hjernebetinget synshandicap, så vi ved ikke, hvad han ser og hans bearbejdning af det, men der er en teori om, at det kan vi arbejde med ved at stimulere hans visuelle syn og give ham visuelle stimuli og derved måske bidrage til en hjerneændring, så han får bedre syn på sigt.

Det er et mål, at han hver dag skal have visuelle stimuli i alle aktiviteter, vi tilbyder ham. Det andet mål er, at han har tegn på, at han sidder i sin egen lille

verden i klasserummet, han kommer med mange lyde og kalder 'på mor og er inde i en klokke, som han skal ud af, og han skal rigtig gerne bruge sit syn.

Vi har haft en ramme i morgenritualet, hvor han sammen med de andre skal finde ud af, hvad dagen den vil bringe, og finde ud af, hvem det er, der er i klasserummet. Han har ikke rigtig set de andre, og en del af morgenritualet er at finde ud af, hvem der er til stede den pågældende morgen. Kommunikationen har foregået på en måde, at vi som voksne har fyldt rigtigt meget i rummet. Det er jo børn uden verbalt sprog, og det vil sige, at al kommunikation er tolkning af deres kropssprog. Når man ikke kan se, kan man heller ikke se, hvad de andre signalerer, så derfor oversætter vi og tolker hele tiden, hvad børnene siger, og er formidlere den vej. Dvs., vi kommer til at fylde umådeligt meget i et klasserum, og det er vi blevet meget opmærksomme på, at det ikke er de optimale læringsbetingelser. Idet at vi fylder så meget, har vi tænkt meget på at definere os selv på en anden måde, så vi ikke kommer til at blive en barriere for samspillet mellem børnene, men mere støttende.

For at få drengen ud af klokken har han fået til opgave at finde ud af, at der er andre i klassen. Han skal simpelthen i fysisk kontakt med nabobarnet. De her børn sidder i kørestol, så det er en vanskelig opgave at komme til at sidde ved siden af en anden. Så det vil altid ske med en støttende hånd, nu skal du mærke på. Men bare det at jeg gør sådan, så kommer jeg som lærer til at fylde her. Vi forsøger at trække både vores fysiske færden og vore auditive. Vi kommer nogen gange til at snakke dem ihjel, så det har været en udfordring, men vi er blevet dygtigere. Jeg vil påstå, at der er blevet bedre læringsvilkår. Vi har praktiseret dette morgenritual over et halvt års tid, og der er kommet det ud af det, at han ikke kalder så meget på sin mor, han har sin opmærksomhed rettet mod den elev, han skal sige godmorgen til. Den opmærksomhed kunne han slet ikke rette for tre måneder siden, så han er kommet ud af sin egen lille verden og har opdaget, at han har klassekammerater. Han er nået dertil, at vi kan arbejde med synet også, jeg synes, vi er kommet langt med hans opmærksomhed og hans visuelle sans. Det er en stor udfordring for ham, for han bruger det ikke uopfordret, jeg ved heller ikke, hvad det er, han ser, men han bruger det til noget.

Vi bruger rigtig meget videoanalyse, og vi har analyseret disse morgener mange gange og kan se en utrolig ændring ift. hans rettethed. Han har ikke brug for at sige alle de her lyde og kalder ikke på mor mere, for nu har han opdaget, at der sker noget udover hans egen verden. Nu kan der være andre børn, der viser noget, som han retter sin opmærksomhed hen imod. Så noget er ændret ift., at vi har indtaget en anden rolle og har trukket os både visuelt, fysisk og auditivt. Det er videoanalyserne, der har sat det i gang.

Kommentar:

Gennem brug af videoanalyse får de professionelle i denne praksisfortælling øje for nye udviklingsmuligheder for en dreng uden verbal kommunikation og med synsvanskeligheder. Der arbejdes på den baggrund med eleven ud fra to primære mål: udviklingen af synet via synsstimuli og med elevens evne til at forstå sig selv som del af et socialt fællesskab. Der arbejdes således med at opøve orientering i forhold til omgivelser og forståelse for, hvad det er for en sammenhæng, som eleven er til stede i lige nu via taktil kontakt og kommunikation. Via dette fokus er eleven i løbet af et halvt år gået fra indadreagerende adfærd til at være blevet i stand til at rette opmærksomhed mod en anden elev i morgenritualet, hvor der siges godmorgen, og videoanalyserne giver et billede af, at han har fået større fornemmelse af sig selv i forhold til sin indgåen i fællesskabet i klassen.

Hovedindikator H. Elevinddragelse

Indledning:

Inddragelse og medansvar indgår som led i en naturlig udviklingsproces og er derfor også et vigtigt pædagogisk middel til at støtte den enkelte i at udvikle de sociale og personlige kompetencer, som er så vigtige for at kunne klare sig videre frem i et moderne samfund. Vi kan tale om, at udvikling sker gennem deltagelse i forskellige sammenhænge som fx skolen. Undervisningen i skolen er i høj grad voksenstruktureret og består af præmisser for deltagelse givet af de voksne såsom at række fingeren op, tie stille, undtagen når man bliver spurgt, følge med og gøre, hvad der bliver sagt. I forhold til denne form for strukturering kan det indimellem være svært at integrere en holdning og et ideal om at tage udgangspunkt i barnet og dets interesser og perspektiver i undervisningen. Alligevel og måske netop derfor kan det være velbegrundet at spørge, om ikke der er langt flere muligheder for at inddrage elever. De praktiske forhindringer bliver ofte nævnt som årsager til voksenstrukturering i undervisningen, men spørgsmålet er, om praktiske forhold behøver at fylde så meget?

Praksisfortælling:

Vi har hvert år en emneuge, som vi kalder Ådalby, vi kunne kalde det "når virkeligheden rykker ind på skolen". I forbindelse med børne- og ungepolitikken står der, at man skal gøre børnene klar til at være borgere i det samfund, som møder dem bagefter. Så vi skal jo ruste dem til den virkelighed, som de kommer ud i, selvom de har de vanskeligheder, de nu har. Vi har haft fokus på det, der hedder livsduelighed, det har været omdrejningspunkt blandt lærere og pædagoger på forskellige pædagogiske rådsmøder blandt os selv, i skolebestyrelsen og egentlig også blandt eleverne. Det startede egentlig med eleverne selv, når de blev spurgt på elevrådsmøder, hvad er det, der er vigtigt, når I skal lære noget her. Så kom der sådan nogle ord som: jeg vil gerne lære at regne, jeg vil ikke blive snydt nede i butikken, jeg vil gerne lære at læse, så jeg kan få et køre-

kort, jeg vil gerne kunne købe ind, vaske tøj og klare mig selv, når jeg flytter hjemmefra, jeg vil gerne lære at tale pænt/være en god kammerat, så jeg kan få venner. Det er alt sammen børnenes ord, tjene penge og arbejde, mange ting, der er helt banale, men som de alligevel forsøgte at sætte ord på. Så vores emneuge har i de sidste tre år omhandlet Ådalby, hvor vi laver en by med vores egen mønt, hvor man har posthus, bageri, bank, frugt og alle mulige forskellige ting. Der bliver valgt en borgmester, der er et byråd, der er sekretariat og byrådssekretariat, og der er posthus, hvor virkeligheden på den måde flytter ind hos os, og alle børn de bidrager i det omfang, de har evner og kompetencer. Der er nogle, der har nogle særlige vanskeligheder, og dem forsøger man så at tage hensyn til også. Der er nogle, der synes, det er svært, når de gængse strukturer og rammer bliver brudt ned, men det skal de også udsættes for, for det er også en del af virkeligheden. Modsat er det sådan, at de jo faktisk hvert år glæder sig til, at nu kommer der Ådalby, som de kan huske fra sidst mange af dem. Så de kender godt rammen, selvom den bliver lidt bredere. Vi arbejder med at sætte dem i nogle nye rammer, men med kendte voksne og strukturer. Dagen går fra om morgenen til kl. 14, dvs., den breder sig nogle gange også over den tidlige SFO-tid, så lærere, pædagoger og pædagogmedhjælpere er sammen om det her projekt og planlægger sammen. Men det er vigtigt at have fokus på den relation, der er mellem barnet og den voksne, fordi det er det, der bærer dem igennem sådan en uge, for der er nogen, der synes, det her er rigtig svært.

Det slutter af i byen til den årlige skolefest, hvor vi inviterer alle forældrene, som kan veksle i banken til en god kurs, så på den måde samler vi penge sammen, som elevrådet så er med til at bestemme over. De skal fx bruges til nogle aktiviteter på legepladsen.

Det er en årligt tilbagevendende begivenhed, som er genkendelig, men den er også ny, og den kan justeres i flere retninger. Den har ikke været ens to år i træk.

Kommentar:

Med udgangspunkt i elevernes egne interesser formuleret på elevrådsmøde om at få hjælp til at blive livsduelige ved at udvikle kompetencer til brug i hverdagssituationer fx i butikker, i trafikken osv. planlægges der på denne skole hvert år temaugen: Ådalby. En by med egen mønt, posthus, byråd, butikker mv. Tanken er at give eleverne indblik i og færdigheder med evnen til at klare livet og øve indflydelse på egne livsomstændigheder. Ådalby-temaugen giver derfor eleverne mulighed for at udvikle sig gennem deltagelse i noget, der rummer deltagelsesbetingelser, der i nogen grad kan svare til de udfordringer, som kan være til stede i hverdagssituationer. Elevernes involvering og engagement afstemmes ud fra potentialer og interesser. Således arbejdes der i temaugen med forskellige former for inddragelse og medansvar, der kan støtte den enkelte i relation til at udvikle de sociale og personlige kompetencer, som er vigtige for at kunne klare sig videre frem som samfundsborger.

Referencer:

- Dyssegaard, C. B. og Larsen, M. S. (2014). *Kvalitet på specialskoler: En systematisk forskningskortlægning*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Aarhus Universitet.
- Earthman, G. I. (2004). Prioritization of 31 Criteria for School Building Adequacy., American Civil Liberties Union Foundation of Maryland. Accessed online on 30/04/07 at <<http://www.aclu-md.org/aTop%20Issues/Education%20Reform/EarthmanFinal10504.pdf>>.
- McGregor, J. (2004). Spatiality and the Place of the Material in Schools. *Pedagogy, Culture and Society*, vol. 12, no. 3, pp. 347–372.
- McGregor, J. (2004). Editorial. *Forum*, vol. 46, no. 1, p. 2.
- McGregor, J. (2004). Space, Power and the Classroom. *Forum*, vol. 46, no. 1, pp. 13–18.
- Meyer, H- (2012). *Hvad er god undervisning*. København: Gyldendals Lærerbibliotek.
- Rangvid, B. S., og Lynggaard, M. (2014). *Survey til ledere af specialskoler og PPR-ledere*. SFL.
- Siegel, J. (1999). Architecture California, vol. 20, no. 1- I: McGregor, J., Editorial, *Forum*, vol. 46. no. 1, p. 2.
- Stevenson, K. R. (2007). *Educational Trends Shaping School Planning and Design*. National Clearinghouse for Educational Facilities, Washington DC, accessed online on 17/05/07 <<http://www.edfacilities.org/pubs>>.

