



Specialskolernes læringsmiljø

Bachelor --- 2014

Hvilke muligheder og begrænsninger giver specialskolerne sine elever for udvikling og læring gennem en individuelt tilrettelagt undervisning? Og kan elever med ASF have gavn af et mere fællesskabsorienteret læringsmiljø?

VIA University College - Læreruddannelsen i Silkeborg
Kimmie N. Asmussen
Studienummer: 112883
Vejledere: Anne Søndberg og Bodil Riskjær
Dato for aflevering: 02.05.2014
Anslag: 74917

Indholdsfortegnelse

1. INTRODUKTION	3
1.1. BAGGRUND OG PROBLEMSTILLING	3
1.2. PROBLEMFOMULERING.....	4
2. METODEAFSNIT	4
2.1. LÆSEVEJLEDNING	4
2.2. DEN VIDENSKABELIGE METODE	5
3. BEGREBSAFKLARING	6
3.1. ASF	6
3.2. DET INDIVIDUET TILRETTELAGTE LÆRINGSMILJØ.....	7
3.3. DET FÆLLESSKABSORIENTEREDE LÆRINGSMILJØ.....	7
4. PRÆSENTATION AF SPECIALSKOLE	7
4.1. SPECIALSKOLE	7
4.2. AUTISMEFELTET	8
4.3. TEACCH	9
5. SPECIALPÆDAGOGISKE PERSPEKTIVER	9
5.1. DET PSYKOMEDICINSKE/ INDIVIDORIENTEREDE PERSPEKTIV	10
5.2. DET ORGANISATORISKE PERSPEKTIV	11
5.3. DET RELATIONELLE PERSPEKTIV	11
6. DET INDIVIDUET TILRETTELAGTE LÆRINGSMILJØ OG DEN PROFESSIONELLE LÆRER	12
6.1. LÆRINGSTEORETISK FORSTÅELSE	12
6.2. DEN PROFESSIONELLE LÆRER	13
7. DET FÆLLESSKABSORIENTEREDE LÆRINGSMILJØ	15
7.1. DET VITALISERENDE UNDERVISNINGSMILJØ	15
7.1.1. <i>De fire rettetheder</i>	16
7.1.2. <i>Psykologisk ilt</i>	16
7.1.3. <i>Analyse af empiri</i>	18
7.2. SITUERET LÆRING OG PRAKSISFÆLLESSKABER.....	19
7.2.1. <i>Analyse af empiri</i>	21
7.3. DE UANEDE UDVIKLINGSMULIGHEDER	23
7.3.1. <i>Analyse af empiri</i>	24
8. UNDERVISNINGSDIFFERENTIERING	26
9. MULIGHEDER OG BEGRÆNSNINGER I DET INDIVIDUET TILRETTELAGTE LÆRINGSMILJØ ...	28
9.1. MULIGHEDER	28
9.2. BEGRÆNSNINGER.....	29
10. KONKLUSION	30
11. PERSPEKTIVERING	31
12. BILAG	33
12.1. BILAG 1	33
13. REFERENCELISTE	34
13.1. LITTERATUR	34
13.2. HJEMMESIDER.....	35

1. Introduktion

1.1. Baggrund og problemstilling

I Danmark er autismedeltet domineret af forståelser inden for det psykiatriske paradigme, og mange steder forstås mennesker med ASF ud fra Lorna Wings triade. Det betyder, at mennesker med diagnosen ASF menes at have vanskeligheder inden for områderne social interaktion, kommunikation og fleksibilitet i tænkningen (Hedegaard-Sørensen, 2010, s. 112-113). Forståelsen får betydning for den specialpædagogiske indsats på mange specialskoler, i det den ofte bliver kompensatorisk. Specialskolen, hvorfra jeg tager mit udgangspunkt, bærer også præg af denne forståelse.

På specialskolen observerer jeg elever som, i de fleste undervisningstimer, sidder ved egne borde med hver sine individuelle tilrettelagte opgaver, som løses selvstændigt. Eleverne får sjældent opgaver indenfor samme emne, opgaver som løses i fællesskabet eller i samarbejde med klassekammerater. Jeg er bevidst om at mennesker med ASF, som ifølge Wing, ofte kan have udfordringer indenfor social interaktion, men jeg undrer mig alligevel over den manglende variation i arbejdsmetoder, intet fokus på samarbejde og udvikling af elevernes sociale kompetencer i undervisningsfaget. I min praktik sætter jeg mig derfor for at undersøge, om denne elevgruppe overhovedet er i stand til at medvirke i en undervisning, som foregår i et fællesskab, om den vil kunne skabe udvikling og læring hos eleverne samt hvilke evt. begrænsninger og muligheder, dette kan medføre. Konklusionen blev, at eleverne lærte og udviklede sig i mere eller mindre grad ved en struktureret undervisning med fokus på fællesskabet.

(...) diagnosen er et vilkår, som der specialpædagogisk må tages hensyn til, men ikke at dette vilkår afgør andet, end hvilken specialpædagogisk viden der er nødvendig, for at eleven kan deltage i fællesskabet. (Kirkebæk, 2009, s. 169)

Med udgangspunkt i mine observationer, min erfaring fra praktikken og Kirkebæks citat, går min videre undring på, om der sidder elever med ASF på specialskolerne, som ikke udfordres og udvikles i henhold til de potentialer og behov den enkelte måtte have, når undervisningen i så stor grad er individorienteret. Noget tyder på, at specialskolerne rundt om i landet tilrettelægger en undervisning, hvor de enkelte elever er placeret uden en sidemakker evt. afskærmet og med hver sine undervisningsmaterialer. Mit spørgsmål er nu, om specialskolerne har undladt at bevæge sig mod princippet om undervisningsdifferentiering og i stedet holdt fast i et individorienteret læringsmiljø funderet på en viden om elevens

diagnose, hvortil en bestemt undervisningsmetode hører sig til? Blot fordi mennesker med diagnosen ASF typisk har udfordringer indenfor kommunikation og socialt samspil, har de da ikke gavn af at lære i et fællesskab, eller profiterer denne elevgruppe mest muligt ved en individuel tilrettelagt undervisning?

Alt dette leder mig frem til følgende problemformulering:

1.2. Problemformulering

Hvilke muligheder og begrænsninger giver specialskolerne sine elever for udvikling og læring gennem en individuelt tilrettelagt undervisning? Og kan elever med ASF have gavn af et mere fællesskabsorienteret læringsmiljø?

2. Metodeafsnit

2.1. Læsevejledning

Jeg har valgt at bygge opgaven op omkring den specialskole, hvor jeg har været i praktik. Jeg har derfor valgt at starte med en præsentation af specialskolen, og feltet der arbejdes med, nemlig autismefeltet. Herefter gives der en redegørelse for de specialpædagogiske perspektiver, ud fra hvilket jeg analyserer skolens perspektiv. Bacheloropgaven bærer præg af en problematiserende tilgang til den individuelt tilrettelagte undervisning, de benytter sig af på specialskolen. Derfor peger jeg bl.a. også på de begrænsninger en sådan undervisning giver eleverne for udvikling og læring, når der ikke også sættes fokus på eks. forskellige arbejdsformer og samarbejde i fagene. Jeg sætter, i opgaven, fokus på det fællesskabsorienterede læringsmiljø ved at inddrage og analysere praksis ud fra Lave og Wengers teori om situeret læring og praksisfællesskaber, Tønnesvangs teori om menneskets fire rettetheder og psykologisk ilt samt Søren Hertz fremstilling af menneskets invitationer og uanede udviklingsmuligheder. Der peges desuden på de muligheder, det kan give eleverne for udvikling og læring ved en differentieret undervisning, som foregår i fællesskabet med andre elever – og dette til trods for deres diagnose som vilkår.

Til at understøtte min fremstilling af skolen samt analyse af de to læringsmiljøer, har jeg indsamlet empiri på skolen og benyttet mig af forskningsprojekter, som belyser elementer indenfor disse felter. Jeg har inddraget Lotte Hedegaard---Sørensen, som sætter fokus på

pædagogiske og didaktiske rum for elever med diagnosen ASF samt Tine Basse Fisker, som sætter fokus på det sociale udviklingspotentiale hos børn med autisme.

I opgaven stiller jeg ikke spørgsmålstegn ved elevernes diagnose, men jeg forsøger at diskutere lærernes forståelse heraf, samt deres tilrettelæggelse af undervisningen ved at stille det op mod betydningen af læring og udvikling i fællesskabet. Hensigten med min problematiserende tilgang til specialskolerne er håbet om, at kunne udfordre, styrke og optimere de enkelte elevers udvikling og læring, så de bedst muligt udrustes til det samfund, de skal ud i efter endt skolegang.

2.2. Den videnskabelige metode

I opgaven benytter jeg mig af flere erfaringsindsamlingsmetoder, heriblandt observation og interview for at opnå større indsigt i emnet. Observationerne er foretaget systematisk og usystematisk af mig som deltagende og ikke---deltagende observatør. Observationerne er foretaget så objektivt som muligt ved at undlade tolkning og egne meninger i beskrivelserne. Jeg er dog bevidst om, at objektiviteten kan diskuteres, da de foretages af et menneske som, ud fra egen forforståelse og viden, anskuer verden på en bestemt måde (Damsgaard, 2005, s. 95-96, 99).

Min primære observationsmetode er logbogen, som er valgt for at kunne dokumentere den eventuelle læring og udvikling eleverne gennemgår ved en undervisning, som er hhv. individuel og fællesskabsorienteret. Logbogsføring kan betragtes som usystematisk, da den ikke forudsætter et bestemt skema, mens systematikken ligger i, at der fokuseres på noget bestemt og i bevidstheden om, hvorfor man er optaget af netop dette. Metoden indebærer, at hændelsesforløbet nedskrives efter, det har fundet sted, som gør den anvendelig, hvis man ikke har mulighed for at notere undervejs. Konsekvensen er, at observationerne baseres på hukommelse og egne oplevelser, hvilket øger det subjektive aspekt (Damsgaard, 2005, s. 248). Ofte havde jeg dog mulighed for at føre logbog undervejs, hvilket bevirker en større grad af objektivitet.

Gruppeinterviewet er foretaget som et semistruktureret interview med en liste over de spørgeområder og færdigformulerede spørgsmål, jeg ønskede afdækket. Jeg valgte, at foretage et gruppeinterviewet for at opnå indsigt i den specialpædagogiske indsats og tankegang, der er hos de ansatte på skolen. Interviewets formål har været at udforske og forstå måden

undervisningen gennemføres på, og måden de forholder sig til det enkelte barn med en diagnose. De interviewede bestod af 3 lærere og 2 pædagoger på specialskolens mellemtrin.

Mine observationer, logbogen og det semistrukturerede interview er alle kvalitative metoder, som har til hensigt at give en sammenhængende fremstilling af det, der ønskes undersøgt. Fordelene ved de kvalitative metoder er mulighederne for en bedre forståelse og dybde af det undersøgte. De giver anledning til større validitet i undersøgelsen selvom, man ikke kan generalisere ud fra metoden. Anderledes forholder det sig med reliabiliteten, da det ikke er sikkert, at undersøgelsen vil få samme resultat, hvis den foretages af en anden. For at højne reliabiliteten har jeg valgt at optage mit interview mhp. større nøjagtighed i behandlingen af dataene (Larsen, 2010, s. 27-32).

Kvalitative metoder er blandt de empiriske dataindsamlingsmetoder inden for de humanistiske videnskaber. Grundlaget for min empiri vil derfor tage afsæt i den humanistiske videnskabsteori, som *beskæftiger sig med mennesket som subjekt, dvs. som et tænkende, følende, handlende og kommunikerende væsen, samt med produkterne af menneskets tanker, handlinger og kommunikationer* (Finn, 2010, s. 10). De humanistiske videnskaber beskæftiger sig også med mennesket som kulturskabt og som kulturskabende, i det mennesket både former og formes af kulturen. Humanismen har altså fokus på subjektet, og er derfor individorienteret i sin videnskab, men da mennesket lever i et samfund, bliver dette et vilkår for individet. Det betyder, at man ikke kan *beskæftige sig med mennesker uden også at komme ind på deres samfundsmæssige tilhørsforhold*. (Ibid., s. 13)

3. Begrebsafklaring

I dette afsnit afklarer jeg følgende begreber, som benyttes i opgaven. Afsnittene 3.2. og 3.3. er afklaringer af, hvordan begreberne i denne opgave skal forstås med udgangspunkt i specialskolen. Jeg afgrænser mig derfor fra evt. andre forståelser heraf.

3.1. ASF

Autisme spektrum forstyrrelser er en fælles betegnelse for alle diagnoser inden for en gennemgribende udviklingsforstyrrelse. Da der findes flere former for autisme, udtrykkes det som en spektrumtilstand – deraf autisme spektrum. De fire diagnoser indenfor autismspektret er: infantil autisme, atypisk autisme, gennemgribende udviklingsforstyrrelse uspecificeret samt aspergers syndrom (Landsforeningen Autisme).

3.2. Det individuelt tilrettelagte læringsmiljø

Dagligdagen er individuelt tilrettelagt mht. undervisning. Den specialpædagogiske praksis har fokus på den individuelle læreproces, det enkelte barns diagnose, struktur og forudsigelighed samt intet fokus på den sociale del i undervisningen.

3.3. Det fællesskabsorienterede læringsmiljø

Der ligger her en forståelse af, at læreprocessor har en relationel karakter og må ses i samspil med de øvrige elever i læringsfællesskabet (Tetler, 2009, s. 155). Der er fokus på, at vi lærer i sociale sammenhænge.

4. Præsentation af specialskole

4.1. Specialskole

Jeg har valgt at anonymisere specialskolen, da hensigten ikke er at udstille eller ringeagte den specialpædagogiske indsats, skolen gør. Jeg er overbevist om, at deres indsats og måde at handle på baseres på en tilgang, de anser for bedst egnet til deres elevgruppe, så de opnår læring, trivsel og udvikling. Specialskolen er på mange måder eksemplarisk for flere specialskolers måde at strukturere undervisning på, men da det er her jeg har indsamlet min empiri, tager jeg blot mit udgangspunkt i denne skole. Jeg skal pga. anonymiseringen nævne, at jeg ikke kan henvise til skolens hjemmeside i min referenceliste.

Skolens centerafdeling er et kommunalt specialtilbud til elever med ASF, og der tilbydes en undervisning, som går under betegnelsen – vidtgående specialundervisning, da det gives til børn og unge, *hvis udvikling stiller krav om en særlig hensyntagen eller støtte, der bedst kan opfyldes på specialskoler* (Tarp, 2011, s. 376). Skolen skriver på sin hjemmeside, at dagligdagen er individuelt tilrettelagt m.h.t. undervisning, at den er præget af forudsigelighed og struktur, og at målsætningen er, at skabe et overskueligt og struktureret miljø. Undervisningen er præget af entydighed med kort verbal/ visuel instruktion, den er præcis voksenstyret og konkret. Det, som kendetegner skolen og undervisningen er derfor de små miljøer i klassen, overskuelighed, tydelighed, klare regler og faste rutiner. Klassen, jeg var tilknyttet, rummer seks elever med diagnoser indenfor ASF---området, heriblandt GUA, atypisk autisme, Asperger og infantil autisme. Eleverne har alle et sprog, og ligger fagligt et par klassetrin under det alderssvarende klassetrin.

Specialskolen benytter sig ikke af Teacch som metodisk ramme for undervisningen, men der ses mange elementer heraf bl.a. indretningen af klasselokalet, individuelle skemaer placeret på elevernes bord, struktur og forudsigelighed. Eleverne sidder ved egne borde uden en siddemakker, de arbejder hver især med forskellige emner, og nogle af eleverne er placeret afskærmet fra de resterende elever.

Den specialpædagogiske bistand på skolen består bl.a. i, at eleverne ikke har et tilhørsforhold til den evt. tidligere almene klasse, da hele undervisningen gives på specialskolen jf. bekendtgørelsen om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand §10 2) – *Elevens tilhørsforhold til den almindelige klasse ophører, idet hele undervisningen gives... på en specialskole* (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012). Dernæst gives mange af eleverne en undervisning, som er på et andet klassetrin end det alderssvarende. jf. § 12 stk. 2 *Undervisningen kan dog gives eleverne på andre klassetrin...* Nogle af eleverne fritages også fra enkelte fag, fordi de har særlige vanskeligheder herved jf. §14 – *Har en elev usædvanligt store vanskeligheder i et fag... kan eleven med forældrenes samtykke fritages for undervisning i dette fag...*

4.2. Autismefeltet

Autismefeltet i Danmark er, som nævnt, domineret af forståelser inden for det psykiatriske paradigme, som jeg kommer nærmere ind på i afsnittet --- specialpædagogiske perspektiver. Børn med diagnosen ASF menes at have vanskeligheder inden for områderne socialt samspil, kommunikation og svækket forestillingsevne, men det understreges dog, *at der er stor forskel på mennesker med diagnosen med hensyn til sværhedsgraden og arten af deres problematikker* (Hedegaard-Sørensen, 2010, s. 112-113).

I dette afsnit nævner jeg blot nogle af de ICD-10-diagnosekriterier, der beskrives for gennemgribende udviklingsforstyrrelse. Afvigende socialt samspil beskrives som afvigende blikkontakt og kropsholdning, afvigende udvikling af fælles interesser, aktiviteter og emotioner med jævnaldrende samt begrænset situationsfornemmelse og emotionel respons. Kommunikation drejer sig om manglende eller tilbagestående sprogbrug eller begrænsninger i kommunikative evner. Der kan være afvigende evne til spontan samtale samt repetitiv kommunikation. Det kan være vanskeligt at adskille socialt samspil og kommunikation, da de i praksis ofte er sammenhængene. Den begrænsede forestillingsevne kan vise sig som

særinteresser, det kan være svært at få nye ideer, og den kan vise sig som tvangspræget fastholden ved specifikke rutiner (Ryhl, 2012, s. 28,37,49). Autismespektrum---forstyrrelser *er oftest udtryk for et livslangt handicap i forhold til lyst og evne til kontakt og socialt samvær med andre mennesker. Forstyrrelserne er således gennemgribende og vil præge individets udfoldelse i alle situationer* (Hertz, 2008, s. 141).

4.3 TEACCH

Selvom specialskolen ikke benytter Teacch som pædagogisk ramme, vil jeg alligevel kort redegøre for den her, da mange af elementerne, som nævnt, benyttes på skolen, og fordi det er en udbredt og benyttet pædagogik på mange specialskoler.

I Danmark er den Teacch inspirerede pædagogik kendetegnet ved en accepterende indstilling til handicappet. Elevens behov for fysisk og social struktur anerkendes, og det tilstræbes at systematisere omgivelserne, så eleven udsættes for så få forstyrrende stimuli som muligt, og det er omgivelserne, der tilpasses eleven --- ikke omvendt.

Man forsøger at skærme eleverne både fysisk og socialt. Den fysiske skærmning kan eks. være lavt støjniveau, indretning af arbejdsborde og afskærmning. Den sociale skærmning kan være at skærme eleverne mod forstyrrelser, som kan opfattes som kaos---skabende, så der eks. udløses færrest mulige konflikter med eleverne. Dvs. at der i hverdagen kompenseres for elevernes manglende eller begrænsede evner gennem struktur, forudsigelighed, rutiner, genkendelighed og visuelle hjælpemidler. Målet for den pædagogiske indsats er, at give eleverne en god barndom, at hjælpe dem med at udvikle sig vha. struktur i hverdagen for at skabe overskuelighed og mindske stress niveauet. (Fisker, 2012, s. 29-30)

5. Specialpædagogiske perspektiver

Efter at have redegjort for autismefeltet og præsenteret specialskolen, sætter jeg i dette afsnit fokus på de specialpædagogiske perspektiver, som Susan Tetler fremstiller, da de hver især har betydning for den professionelles måde at se det enkelte barn på, de pædagogiske handlinger, som finder sted i praksis samt elevernes læring og udvikling. De tre perspektiver/patologier er: det individuelle, det organisatoriske og det relationelle (Tetler, 2009).

5.1. Det psykiatriske/ individorienterede perspektiv

Det psykiatriske perspektiv har sit udspring i den positivistiske videnskabstænkning, som er baseret på, at kun det som kan iagttages og måles, accepteres som videnskabelig erkendelse. Målet i den positivistiske videnskabsteori er at klarlægge årsagssammenhænge, hvilket giver muligheder for at forudsige virkningerne (Clausen, 2008, s. 226). I positivismen forstår man verden konkret, og man kategoriserer fænomener, hvortil regler opstilles for, hvornår et fænomen hører til en given kategori.

Ud fra den psykiatriske forståelse ses det enkelte individ som bærer af problemet, og skaden eller problemet ses som iboende det enkelte barn. Perspektivet er funderet i en tro på, at specialpædagogiske tiltag, hvor der sættes specifikt og kompensatorisk ind i forhold til det enkelte barns problem, har en gavnlig effekt. Diagnosticering bliver derfor nødvendigt for at kunne iværksætte den rette behandling og evt. finde det rette undervisningstilbud til barnet. Løsningen søges i en indsats, der rettes mod det barn, man anser for at have problemet. Dette har i praksis betydet, at der ud fra hver kategori/ diagnose er vokset et system, hvortil der hører en særlig pædagogik, som medvirker til legitimeringen af organisatorisk segregering i form af eks. specialskoler og specialklasser (Tetler, 2009, s. 26). Forskningen har været rettet mod at udvikle testmateriale til diagnosticering og til kompensatorisk pædagogisk behandling.

Jeg vurderer ud fra min empiri, at specialskolen er domineret af det psykiatriske perspektiv. Dette fremkommer eks. i mit interview, hvor jeg spørger til, hvilke pædagogiske overvejelser der ligger bag den individuelt tilrettelagte undervisning, herunder det at arbejde og sidde alene ved bordene, som den primære arbejdsmetode. (...) *Eleverne har måske brug for roen, strukturen, forudsigeligheden og den tætte kontakt til den voksne. De bliver mindre forstyrret af hinanden, når de sidder hver for sig, end når de sidder ved det samme bord. Det sociale forstyrrer dem, og de bruger så meget energi på at være sociale... Derfor har de det bedst med at sidde selv* (Ansatte, 2013). Følgende udtalelse fremkommer senere i interviewet: *Men vi giver dem ikke mulighed for at opleve fælles ting eller at lave noget sammen, som vi godt på forhånd ved, kan give konflikter.* Fokus er altså her, at beskytte eleverne mod de problemer, som kan opstå for den enkelte i den sociale kontekst. Svaret indikerer, at elevernes udfordringer bør kompenseres, hvilket gøres ved at sætte eleverne ved enebord. Det kompensatoriske har, ud fra dette perspektiv, en gavnlig effekt for eleverne, da de bliver

mindre forstyrret, og ikke skal bruge så meget energi på at forstå det sociale ved at arbejde i grupper eller ved at have en sidemand. Med denne tilgang ser jeg dog en fare for, at der ikke tages vare på de muligheder, der ligger i det sociale samspil.

5.2. Det organisatoriske perspektiv

Der har været en voksende kritik af det psykiatriske paradigme i løbet af de sidste årtier, som grunder i et opgør med *forståelsen af "særlige behov" som et individuelt problem med dertil hørende rettede og kompensatoriske tiltag* (Tetler, 2013, s. 233). Der sættes spørgsmålstegn ved hele tankegangen bag det psykiatriske perspektiv og ved diagnosens objektivitet. Det organisatoriske perspektiv tager udgangspunkt i en socialkonstruktivistisk tilgang, som hævder, at fænomener er menneskeskabte, og at det er formet og præget af menneskelige interesser. Diagnoser ses ud fra denne tilgang som et socialt konstrueret fænomen, hvortil man må forholde sig kritisk (Collin, 2010, s. 248-250). Sproget er centralt i den socialkonstruktivistiske tilgang, da det er sproget og i fællesskabet virkeligheden skabes.

I stedet for at se problemet som iboende, mener man, at individets uegnethed skyldes forhold uden for individet. De "særlige behov" anses som forårsaget af organisatoriske patologier, forankret i samfundets og institutionernes strukturer og systemer. Fokus rettes mod skolens indhold og måde at organisere undervisningen på, da man opfatter mangler ved skolen som problemskabende for nogle elever. Indsatsen rettes derfor ikke mod den enkelte elev, men mod at udvikle skolen, så den bedre er i stand til at imødekomme de forskellige behov (Tetler, 2013, s. 233-234).

5.3. Det relationelle perspektiv

Både det psykiatriske og det organisatoriske perspektiv eksisterer i dag på det specialpædagogiske felt, og er derfor til stede i praksisdiskurser om elever i vanskeligheder. Begge perspektiver repræsenterer forskellige dimensioner af fænomenet "særlige behov", og de har hver især sine begrænsninger, fordi de forklarer et komplekst fænomen ud fra en forenklet årsagsmodel, hvilket også afspejles i de foreslåede interventionsstrategier.

I det relationelle perspektiv sættes der fokus på relationer dvs. på samspillet mellem individ og dets kontekst. Problemet ses ikke som enten iboende det enkelte individ eller iboende samfundet/ skolens organisationen, men som situeret. Det betyder, at problemet er forankret i den konkrete situation i relationen mellem det enkelte individ og dets omgivelser. Man bestræber sig på en helhedsorienteret forståelse af problemet, som skulle føre til en ændret

praksis med pædagogiske indsatser, som ikke udelukkende retter sig mod det enkelte individ, men med inddragelse af konteksten, som individet befinder sig i. I perspektivet forsvinder hverken individ eller omgivelser, men ses som en helhed. Hvorvidt undervisningen eller læringsmiljøet støtter elevernes læring og udvikling, vil derfor afhænge af situationen.

Forskellige hensigtserklæringer på handicapområdet, heriblandt Salamanca Erklæringen og handicapkonventionen, har medført en større erkendelse af, at der må fokuseres mere på de relationelle aspekter ved et handicap eller problem. Dette retter forståelsen mod det at være social og mod fænomener som bl.a. inklusion og deltagelse. (Ibid., s. 235)

I mit interview med specialskolen fremkommer der elementer af det relationelle perspektiv i de ansattes svar på mit spørgsmål om, hvorvidt de tænker elevernes problemer som iboende eller situeret. *Jeg tror de hænger meget sammen, så jeg tror ikke helt, man kan adskille det. Men det er klart, når man har svært ved at forstå kropssprog og andres hensigter, følelser og tanker, så er der nogle situationer, man ikke forstår, og som fylder mere i hovedet, hvor man ikke bare kan sige pyt eller det gjorde han bare for sjov. Men vi er også opmærksomme på de ydre påvirkninger* (Ansatte, 2013). Ud fra min analyse af specialskolens perspektiv, er det vigtigt at pointere, at jeg ikke kan identificere skolens perspektiv som ren psykomedicinsk, da der også eksisterer forståelser fra det relationelle perspektiv. Dog bliver det individorienterede perspektiv det mest fremtrædende i observationerne og i interviewet.

6. Det individuelt tilrettelagte læringsmiljø og den professionelle lærer

I dette afsnit peger jeg på den læringsteoretiske forståelse, jeg opfatter, lærerne på specialskolen har. Derudover vil jeg, med udgangspunkt i Hedegaard---Sørensens studie af læringsmiljøer for elever med diagnosen ASF, sætte fokus på situeret professionalismisme samt foretage en analyse af specialskolens professionelle udmøntning.

6.1. Læringsteoretisk forståelse

Al undervisning er med udgangspunkt i den enkelte. De har hver deres materiale, helt selvstændigt, som bare passer til der, hvor de er. Undervisningen er jo individuel. I den almindelige folkeskole, tager du udgangspunkt i et fælles emne måske, men det gør du ikke her. Du kan godt have fire elever, men der er ikke to af dem, der laver det samme (Ansatte, 2013).

Det, at man på specialskolen har valgt den individuelt tilrettelagte undervisning, hvor eleverne arbejder selvstændigt med eget materiale og uden øvelser, som kræver samarbejde, har at gøre med det perspektiv, de bringer med sig.

På skolen er det forskelligt, hvordan man i de enkelte klasser har valgt at arbejde med udvikling af elevernes samarbejdsevner og klassens sociale liv. I en af klasserne træner man det i socialfag, mens andre har samtaler med eleverne en gang om måneden. Jeg spørger i mit interview, om de arbejder på det sociale i de fagfaglige fag. *Det kan man godt, men det er så stort at ligge ud med, når det egentlig er det, som er et kæmpe handicap for dem. Vi træner det, men det er ikke i matematik, vi gør det. Det er i hvert fald langt henne i forløbet, man ville koble en matematisk øvelse på, hvor det kræver noget samarbejde. For alle de sociale færdigheder skal på en eller anden måde være på plads, sådan at de har en viden om, hov det her går ikke, nu skal jeg hente hjælp* (Ansatte, 2013). Her er det tydeligt, at man i den specialpædagogiske indsats skærmer eleverne for de udfordringer, der kan opstå i en social sammenhæng, og at der kun arbejdes på at udvikle dette i særlige sammenhænge. For dem er det en forudsætning, at de sociale færdigheder skal være tilstede for at kunne lave samarbejdsøvelser, og de ser ikke muligheden i, at disse kan udvikles i samarbejdet. Dette ses også på skolens hjemmeside, hvor de skriver, at den sociale kompetence udvikles gennem modelindlæring og social træning.

Der må dog også ligge en læringsforståelse bag måden, man vælger at tilrettelægge undervisningen på, da lærerne jo har et ønske om at eleverne lærer og udvikler sig. Denne læringsforståelse kan dog være mere eller mindre ubevidst. Med udgangspunkt i mit kendskab til skolen, måden de tilrettelægger undervisningen på og det specialpædagogiske perspektiv, vil jeg pege på en kognitiv læringsteoretisk forståelse hos lærerne. Den kognitive tilgang afspejles i eks. Piagets læringsteori, herunder stadieteorien og læring som en ligevægtsproces (Jerlang, 2004, s. 263,274).

6.2. Den professionelle lærer

Som tidligere nævnt viser Hedegaards studie, at der i materialer og vejledninger til lærere findes en antagelse, hvor elever med ASF kan forstås ud fra Wings triade, og at den specialpædagogiske indsats anbefales at være kompensatorisk og bygge på programmet Teach. Hedegaard udtrykker forskellen på to typer af professionalisme – den traditionelle og situerede professionalisme, som også udtrykkes med begreberne Techne og Fronesis, hentet fra Polkinghorne. Den traditionelle – 'techne' er netop præget af troen på, at foreskrivende

teoretiske og kompensatoriske forståelser, fra det psykomedicinske perspektiv, kan overføres til praksis ved, at læreren tilegner sig viden om diagnosen og kompensatoriske metoder. Det er her teorien og modellen der behandler og kompenserer. Den situerede – 'fronesis' bygger på et kendskab til elevernes funktionsnedsættelser, *men afviser, at pædagogisk og didaktisk arbejde kan udledes direkte af viden om funktionsnedsættelsen* (Hedegaard-Sørensen, 2013, s. 36). Læreren må her udvikle en refleksiv kompetence med udgangspunkt i konkrete situationer fra praksis, hvilket kræver en bevidsthed om, hvornår hvilke handlinger og specialpædagogiske virkemidler er hensigtsmæssige, i forhold til hvem og hvordan i relation til den konkrete situation. Den modsætter sig derfor forestillingen om, *hvad der er rigtigt og forkert, hvordan børn med specifikke diagnoser er, eller hvad de har behov for osv.* (Ibid., s. 37). Det centrale er her lærerens skøn og vurderinger i de konkrete situationer, og at praksis er uforudsigelig og kompleks.

Ud fra flere af de ovenstående beskrivelser af specialskolen, vil jeg argumentere for, at den traditionelle professionalisme/ 'techne' er virksom på skolen. Der er en klar forståelse af, hvordan diagnosen kan forstås, og at der ud fra en bestemt undervisning kan kompenseres for deres deficits og afvigelser. *Disse behandlings- og undervisningsprogrammer vil ifølge techne være nyttige og hjælpsomme for 'alle' med den samme diagnose og må uafhængigt af det enkelte individ i konteksten forstås som en nødvendig specialpædagogisk strategi* (Ibid., s. 39). Dette ses bl.a. ved, at alle eleverne behandles ens mht. arbejdsmetode og compensation for det sociale i undervisningen ved individuelt arbejde. Som det fremgår af Hedegaards studie, kan teorier, koncepter og programmer ikke omsættes direkte til praksis, fordi den specialpædagogiske praksis rummer en række udfordringer, som ikke indfanges af 'techne'. Dette ses også på specialskolen, hvor også den situerede professionalisme – 'fronesis' kommer til udtryk. Eksempelvis i interviewet: *Der kan være en elev, som har haft en dårlig morgen, som gør, at så bliver hele dagen bare træls... eller en konflikt i frikvarteret... og det kan man ikke rigtig planlægge sig ud af, men så må man jo agere i det* (Ansatte, 2013). Opstår der en sådan situation, må lærerne foretage situerede vurderinger og skønne, hvad der er hensigtsmæssigt at gøre i situationen. --- De to typer af professionalisme synes derfor at være tilstede på specialskolen.

Men hvad betyder det så at have et relationistisk perspektiv for brug af metoder? Kirkebæks svar er, *at metoder er uden værdi, hvis de ikke er didaktisk reflekteret* (Kirkebæk, 2009, s. 169). Det bliver derfor ikke nok at tænke i færdige metodesæt, som er udarbejdet til elever med

bestemte diagnoser. Hun mener, det er væsentligt at have fokus på samspil og relation trods den enkeltes vilkår, da elevernes udvikling bl.a. afgøres af de relationer, de har adgang til. Det, at man ønsker at skabe overskuelighed for eleverne gennem strukturerede programmer, må ikke lukke for kommunikationsrummet. *Gør man det, lukkes også muligheden for deltagernes dannelsesproces, ved at deres handlemuligheder begrænses til at blive opskrifter på, hvordan den rette handling efter lærerens opfattelse skal være* (Ibid., s. 169). Det er altså nødvendigt, at eleverne får mulighed for at deltage i et fællesskab trods en diagnose som vilkår, der må tages hensyn til. Derudover er det væsentligt ift. elevernes udvikling, at man som (special)lærer fastholder sin egen planlægnings kvalitet, samtidig er åben over for det nye, som eleven tænker over, udtrykker og forsøger på (Kirkebæk, 2009, s. 172).

7. Det fællesskabsorienterede læringsmiljø

Det ringer til frikvarter og eleverne fra mit hold skynder sig ud i sofaen, som står på gangen. Nogle af eleverne medbringer og spiller på sine iPad's, mens de resterende elever sidder ved siden af og ser på. Stemningen er god, de taler sammen om de forskellige spil, og nogle af eleverne sidder nærmest oveni hinanden, fordi de skal klemme sig sammen på en tomands sofa.¹ Dette sker gentagne gange i løbet af min praktik, og jeg kan ikke undgå at bemærke det, fordi det modsætter sig nogle af diagnosekriterierne for elever med ASF indenfor det sociale samspil. Desuden modsiger det hele undervisningens kompenserende tilgang, hvor eleverne sidder for sig selv for at blive skærmet mod den sociale forstyrrelse, det er, at have en sidemakker i undervisningen. *"Det der med gruppearbejde, der kommer det sociale ind og er forstyrrende for dem, og derfor har de det bedst med at sidde selv"* (Ansatte, 2013).

Den ovenstående iagttagelse gør mig nysgerrig på hvordan, --- og om man kan udnytte det potentiale, jeg bemærker, når jeg ser eleverne være sociale i frikvarterende. Ligger der her et uudnyttet udviklingspotentiale, som kan bringes med ind i undervisningen? Dette ønsker jeg at undersøge i afsnittet her.

7.1. Det vitaliserende undervisningsmiljø

Ifølge Tønnesvang har mennesket en grundmotivation, der driver det til at realisere eksistentielle behov, som knytter sig til det at leve og dø sammen med andre og alene.

¹ Observationen her er ikke struktureret i sin form, men er derimod en iagttagelse jeg gør mig, når jeg går til og fra undervisningen, samt når jeg sidder ved frokostbordet sammen med de andre lærere.

Undervejs i dette lærer og udvikler mennesket sig, mens det til tider modsætter sig udvikling og læring. Ud fra en selvpsykologisk tænkning indfanges denne motivationelle dynamik med en rettehedsterminologi, hvilket fortæller noget om, hvad der driver mennesket, når det retter sig mod eller lader sig rette af sine omgivelser. Mennesket er ud fra denne tænkning udstyret med fire grundformer af motivationel rettethed, også kaldet de fire rettetheder. *De fire grundformer af rettethed indgår i en dynamisk selv---konfiguration, der manifesterer sig i individets typiske måder at rette sig mod og af de responser i dets omgivelser, der kan vitalisere og understøtte dets engagement, selvsammenhæng, meningsoplevelse og fællesskabsfølelse.* (Tønnesvang J. , 2012, s. 40)

7.1.1. De fire rettetheder

Den selvhenførende rettethed – 'se mig, som den jeg er', retter sig mod det at manifestere sin individualitet, at blive set, forstået og anerkendt ud fra den måde, man fremstiller og hævder sig selv på. Denne rettethed understøtter individets udvikling af selvværd og selvagtelse.

Den andenhenførende rettethed – 'vis mig hvem/ hvad jeg kan blive', retter sig mod behovet for en meningsgivende retning, som ligger udenfor individet og mod det, som er større end en selv. Denne rettethed understøtter oplevelsen af 'at være på vej'.

Den fællesskabshenførende rettethed – 'lad mig høre til og være ligesom dig', retter sig mod det menneskelige behov for at indgå i nære sociale relationer og være en del af fællesskaber med en oplevelse af at høre til og opleve tolerance. Individet orienterer sig efter *at opleve tillid til fællesskab og samvær og mod at indgå i tilhørsforhold med andre, som vi føler os 'dus' med.* (Tønnesvang J. &., 2012, s. 6)

Den mestringshenførende rettethed --- 'giv mig passende udfordring på det, jeg kan, til det jeg næsten kan', retter sig mod det at udvikle og udnytte individets evner, talenter og færdigheder gennem det at få passende udfordringer. Udfordringerne skal være tilpas frustrerende, så de passer til de evner, som det pågældende individ har.

7.1.2. psykologisk ilt

Med psykologisk ilt er der tale om særlige responsmåder fra omgivelserne, og netop de responser, der rummer den psykologiske ilt, finder man i vitaliseringsrelationer, der understøtter og vitaliserer udviklingen af de fire rettetheder. Den psykologiske ilt er et livslangt behov, som de enkelte individer søger på forskellige måder, og behovet for den enkelte vil variere livet igennem. Vitaliseringsrelationer er en betingelse for, at man kan

etablere og opretholde et sammenhængende selv, der fortsat udvikler sig som en hel person, og der vil for hver af de fire rettetheder gælde det, at de vitaliseres af forskellige typer af vitaliseringsrelationer.

Anerkendende vitaliseringsrelationer tilvejebringer psykologisk ilt til den selvhenførende rettethed gennem anerkendelse af den andens autonomi ved at følge, forstå og acceptere denne i forhold til det, individet bringer med sig og de intentioner, der ligger bag adfærden. Man kan spejle empatisk ved at udvise forståelse uden nødvendigvis at acceptere alt.

Betydningsbærende vitaliseringsrelationer tilvejebringer psykologisk ilt i den andenhenførende rettethed gennem tilværelsesorganiserende og tilværelsesåbnende relationer. I den organiserende gives der struktur og meningsrammer eks. ved at læreren organiserer og strukturerer en undervisning på en sådan måde, at eleven oplever mening og værdi ved læring. Ved en tilværelsesåbning er der tale om den ilt, der opstår, når noget åbner sig op for eleven, og som den derved får lyst til at engagere sig i.

Samhørighedsskabende vitaliseringsrelationer tilvejebringer psykologisk ilt i den fællesskabshenførende rettethed og udspiller sig i de forhold, som den enkelte har til andre mennesker. Relationerne kan næres af to typer af psykologisk ilt – intimitet og oplevelsen af vi---hed og tilhør. Særligt den sidste er aktuel i en skolemæssig sammenhæng og opleves iltende i velfungerende grupper, ved en oplevelse af ligeværd på trods af forskelligheder samt der, hvor der opleves tilhør og fællesskab med andre, der er ligesom én selv. *Samhørighedsskabende vitaliseringsrelationer ilter udviklingen af individets evne til at relatere sig socialt og til at få forståelse for og accept af andre menneskers forskelligheder.* (Tønnesvang J. &., 2012, s. 10)

Mestringsudfordrende vitaliseringsrelationer tilvejebringer psykologisk ilt i den mestringshenførende rettethed, når individet mødes med optimalt tilpassede mestringsudfordringer. Dvs. at læreren skal fungere som medspillende modspiller ved at udfordre eleven i dennes vækstlag gennem udfordringer, som ikke er umulige at løse, men som er tilpas frustrerende.

Ifølge Tønnesvang betragtes elevers læringsaktivitet som et personligt engagement i et socialt rum, hvor de andre elever og læreren kan fungere som 'medspillende modspiller' eller som 'modspillende modspiller' på elevers læringsaktivitet og de forandringer, der sker i den. *Som 'medspillende modspiller' vil læreren (og de andre elever) søge at udfordre elevens*

læringsaktivitet i hans vækstlag uden at have intentioner om at knægte ham (Tønnesvang J. , 2009, s. 28). Disse kan dermed bidrage til den psykologiske ilt, som vitaliserer og understøtter elevens læringsengagement. Det 'medspillende modspil' får betydning, da individualitet og fællesskab er konstitutivt givet ved hinanden. *Grundlæggende udvikler et individ sig som et dynamisk organiseret parathedssystem til at føle, tænke, handle, opleve, engagere eller ikke engagere sig, lære noget med mere på forskellig vis i sine omverdensrelationer* (Ibid., s. 28). Dette viser, at Tønnesvang er optaget af subjektet i relationen, og at individet netop udvikler sig i relationen.

7.1.3. Analyse af empiri

Min iagttagelse af eleverne i frikvarterene, siger mig, at denne elevgruppe, trods en diagnose som beskriver udfordringer med det sociale samspil, har et behov, som retter sig mod den fællesskabshenførende rettedhed. For mig at se, sender eleverne her et budskab om, at de gerne vil indgå i relationer og deltage i det fælles. Det behov for sociale relationer, som eleverne udviser, bliver dog svært at tilgodese i den eksisterende undervisning på specialskolen, når eleverne primært arbejder selvstændigt. Det tyder dog på, at de ansatte på skolen har en anden opfattelse mht. elevernes sociale behov, da det sociale, ifølge dem, er et forstyrrende element for eleverne. *Mange af dem har jo et eller andet socialt problem med andre og sig selv... De kræver mere plads. Jo flere elever, jeg har i undervisningen, jo sværere er det for dem at koncentrere sig*, så derfor bliver den selvstændige arbejdsform en god løsning for eleverne (Ansatte, 2013).

Jeg vil i det følgende uddrag af min logbog d. 19.11.13 fremhæve en situation fra min praktik, hvor det at arbejde sammen med en anden elev ikke virkede som en forstyrrelse for dem, men som en begyndende vi---hedsskabelse – en iltende situation.

Eleverne arbejder i denne time med klokken, og de får en opgave, hvor de på et ark skal indsætte det klokkeslæt, hvorpå de i løbet af en dag udfører forskellige aktiviteter – dette gøres individuelt. Efterfølgende får de et nyt ark, som udfyldes ved at spørge til en klassekammerats aktiviteter, hvilket kræver samarbejde og dialog. Jeg beder de to elever, som er til stede i timen, om at sætte sig sammen. Eleverne ser undrende og måske en smule skeptiske på hinanden, mens den ene rykker ned til den anden. Da de går i gang, er de engagerede og har det sjovt. De griner lidt undervejs, og da den ene elev ikke nedskriver det rigtige klokkeslæt, siger den anden *"hov, så lang tid tager det da ikke at komme hjem"*. Da de har udfyldt arkene sammenligner de dem og taler om, hvor skræmmende det er, at deres tider

minder så meget om hinanden. Der var i denne lektion ingen udfordringer i, at skulle samarbejde om at løse opgaven.

Øvelsen var en af de første samarbejdsøvelser, som eleverne skulle lave, hvilket kan forklare de undrende blikke, de sender til hinanden, da jeg fortæller, de skal sætte sig sammen. Desuden er det, at skulle arbejde sammen ved det samme bord, en uvant situation for dem. Som nævnt i indledningen havde jeg fokus på læring i fællesskabet i min praktik, og derfor var hensigten bl.a. også med øvelsen, at eleverne skulle få en oplevelse af det at lære sammen med andre og derigennem opleve fællesskab. I øvelsen opstår vi---heden, for mig at se, i det de på eget initiativ sammenligner arkene med hinanden og opdager, at de faktisk har noget tilfælles --- deres dag ligner på mange måder hinandens. Derudover er det, at den ene elev pointerer, at klokkeslettet må være skrevet forkert et 'medspillende modspil', som udfordrer eleven til at tænke situationen igennem igen.

Med dette uddrag henviser jeg til vigtigheden af, at man med disse elever godt kan arbejde med den fællesskabshenførende rettedhed og på samarbejde, så eleverne får mulighed for at indgå i relationer og få en oplevelse af vi---hed.

7.2. Situeret læring og praksisfællesskaber

I situeret læringsteori er fokus ikke på læring som et individuelt fænomen, men på den praksis, som individet indgår i. *Læring er i denne optik således et relationelt og socialt fænomen* (Nielsen K. , 2013, s. 173). Teorien peger på en anden måde at forstå læring på, end den jeg opfatter specialskolen har, da den er knyttet til deltagelse i sociale praksisfællesskaber, og er et alternativ til forståelsen af læring som direkte afhængig af undervisning. Centralt i situeret læring er kontekstens betydning for viden og læring, og det er væsentligt, at det abstrakte og universelle kontekstualiseres, da empiriske undersøgelser påpeger, at vores erkendelse er tæt forbundet med konteksten (Ibid., s. 175-176). I skolen skal eleverne lære at forholde sig til tal, bogstaver og figurer, som alle er symboler for noget, der skal skabe baggrund for det at læse, skrive og regne. Eleverne skal ikke længere *tælle slik eller bananer, men lægge til og trække fra med papir og blyant. Barnet skal lære at fjerne meningsindholdet og bemestre abstraktionen* (Tanggaard, 2009, s. 12). Hun skriver derfor, med udgangspunkt i den situerede læringsteori, at man for de elever som har svært ved abstraktion med fordel kan genintroducere praksisnære ressourcer i en læringsbefordrende undervisning.

Når specialskolen ligger særligt vægt på det individuelle læringsmiljø, hvor eleverne sidder individuelt og laver opgaver i deres bøger, lærer de almene regler for eks. det at beregne areal og rumfang. Eleverne lærer disse regler for at kunne løse de opgaver, som er i bogen, og for på sigt at kunne bruge det som redskab i hverdagen. At koble de almene regler for areal og rumfang med situationer i hverdagen, hvor disse er relevante fordrer, at de kan forholde sig til de abstraktioner, der er forbundet hermed – at de kan anvende det lærte i specifikke situationer. Hvis vi vender tilbage til afsnit 4.2., redegjorde jeg for nogle af de vanskeligheder, som en elev med autisme kan have, herunder en begrænset forestillingsevne. Med udgangspunkt i den begrænsede forestillingsevne samt det, at nogle mennesker generelt kan have udfordringer med det abstrakte, vil jeg argumentere for, at man med fordel kan gøre undervisningen mere praksisnær, ved at gøre de abstrakte regler indenfor et emne konkrete i forskellige praktiske situationer. Gennem en praksisnær undervisning bringer læreren desuden, som den betydningsbærende relation, psykologisk ilt til eleverne ved, at der gives mulighed for oplevelse af mening og en lyst til engagement.

Hvis man betragter læring som en situeret aktivitet er den centralt defineret ved en karakteristisk proces, som vi kalder legitim perifer deltagelse (Lave, 2012, s. 127). Dvs. at læring knytter sig til den proces, hvor den lærende bevæger sig fra legitim perifer deltager til fuld deltagelse i det sociale fællesskab. Legitimiteten af deltagelse vedrører måder at høre til på, og perifer deltagelse handler om at være placeret i det sociale rum, og der kan her være mangfoldige, mere eller mindre forpligtende og engagerede måder at være placeret på indenfor deltagelse. At skifte placering og perspektiv er en del af aktørernes læringsbaner, deres udvikling af identiteter og former for medlemskab (Ibid., s. 132). I en undervisningssituation vil den uerfarne eller mindre kompetente elev befinde sig i periferien af fællesskabet, og eleven kan på forskellig vis bevæge sig mod midten, og dermed mod fuld deltagelse. Læreren skal i undervisningen forsøge at udnytte elevernes forskellige forudsætninger, potentialer og interesser for at sikre elevernes aktive deltagelse og skiftende placeringer i fællesskaberne og samarbejdsrelationerne (Østergaard, 2013, s. 136). Begrebet legitim perifer deltagelse benyttes desuden til at beskrive og analysere deltagelse i social praksis, og anvendes som et redskab til at analysere de forandringer, som finder sted i deltagelsen i praksisfællesskabet. I et situeret perspektiv bliver deltagelse og forbundethed til praksisfællesskabet det medium, hvori viden genereres (Nielsen K. , 2013, s. 177). Man vil som

lærer derfor kigge efter tegn på læring ved at studere elevernes gradvise ændring ved deltagelse i sociale praksisser, da læring ud fra denne teori har at gøre med forandring og ændret deltagelse.

7.2.1. Analyse af empiri

7.2.1.1 Logbog d. 04.12.2013

Eleverne har i de foregående lektioner arbejdet med geometri, og de skal i denne lektion sammen udarbejde en planche som afslutning på emnet. I lektionen er der tre elever til stede. Gennem hele praktikperioden, har jeg oplevet, at elev A ikke er deltagende i undervisningen. Hun arbejder ikke med sine opgaver og giver udtryk for, at hun ikke ønsker hjælp til at lave dem og siger jævnligt, "*jeg gider ikke være med*". Elevens matematiklærer udtrykker, at dette er en generel udfordring, de står overfor, når eleven har matematik. Også i denne lektion udtrykker hun ønsket om ikke at deltage, og sætter sig derfor ned på sin plads for at tegne. Jeg spørger da elev A, om hun har lyst til at kigge på, mens de to andre laver planchen, og at hun må medbringe sin tegning. Dette godkender hun, og jeg bemærker, hvordan hun gennem hele lektionen kigger op fra sin tegning, for at se hvad de andre elever laver. Elev J og D bliver sammen enige om, hvem der laver hvilke figurer, og de arbejder godt og koncentreret. Elev J begynder efterfølgende at eksperimentere med mange forskellige figurer, og han bevæger sig derfor væk fra de traditionelle figurer. Elev D iagttager elev J og ønsker nu ikke længere at lave flere figurer. Han sætter armene over kors, og vil blot at kigge på.

A er i denne situation legitim, i det hun hører til i fællesskabet. Hun er samtidig perifer, fordi hun er placeret i det sociale rum, men har en uforpligtende rolle mht. deltagelse og udarbejdelse af planchen. A kan i dette tilfælde karakteriseres som den nytilkomne, mens J agerer som den erfarne deltager i fællesskabet. Hensigten med at invitere A til at kigge på, er at åbne op for en proces, hvorigennem hun som 'nyankommet' kan blive deltager i praksisfællesskabet, og dermed på sigt blive mere fulgyldig deltager.

Elev D positionerer sig til at starte med som fulgyldig deltager, men skifter placering i løbet af lektionen. Jeg fornemmer, at elev D bliver usikker på situationen, da Elev J begynder at eksperimentere, som for øvrigt ikke harmonerer med den begrænsede forestillingsevne --- det at have svært ved at få nye ideer. Han indtager derfor en mere perifer rolle, i det han observerer, mens J arbejder. Det, at eleven skifter placering bl.a. grundet faglig usikkerhed betyder, at eleven nu befinder sig i en position, hvor han igen kan bevæge sig mod fuld

deltagelse med mulighed for læring og udvikling. Skiftende placeringer er, som nævnt i et ovenstående citat, blot en del af aktørernes læringsbaner. For at bevægelsen kan finde sted, bliver lærerens rolle i denne sammenhæng at øge elev D's forudsætninger for igen at kunne deltage (Nielsen K. , 2013, s. 185).

7.2.1.2 Logbog d. 03.04.2013

I denne lektion skal eleverne i fællesskab finde figurer i klassen, og beregne deres omkreds, areal og rumfang. Elev J arbejder sammen med elev N, de er pjattede og griner, men arbejder med det, de skal. N tager hurtigt styringen og har godt styr på formlerne, de skal anvende til beregningerne. J har sværere ved det, men vil gerne – han er sikker i at måle, men udregningen udfordrer ham. Jeg beder N om at forklare J, hvordan man gør, hvilket hun prøver sit bedste på. Jeg beder også J om at tage en lommeregner, så de begge kan være aktive. N udviser selvstændighed, og J forsøger at følge med. Den næste dag skal eleverne fortsætte arbejdet, men N er ikke tilstede i denne lektion. J skal nu arbejde sammen med A, og det bliver tydeligt, at opgaven er genkendelig for J. Han udviser mere selvsikkerhed og har forstået, hvordan man skal lave beregningerne. A og J skiftes til at måle, og med opfordring fra mig forsøger J at forklare A, hvordan man skal løse opgaven. Løsning af opgaven kan han nu gøre på mere selvstændig vis.

Af denne logbog kan man se, at N er den erfarne deltager, som på bedste måde forsøger at vise J, hvordan man løser opgaven. J befinder sig mere i periferien af fællesskabet, men det bliver tydeligt i den efterfølgende lektion, at han har bevæget sig mod midten af fællesskabet, i det han bevæger sig fra en mere legitim perifer position mod fuld deltagelse. Han er dermed gået fra at være den uerfarne til den mere erfarne elev, hvor det nu er ham, som er i stand til at hjælpe og lære A det, han kan.

Lave og Wenger argumenterer for, at *lærlinge (elever) er hinandens væsentligste læringsressourcer, og at læring altså ikke nødvendigvis forudsætter undervisning forstået som verbal transmission fra lærer til elever: "Når cirkulation af viden mellem kammerater er mulig, så spreder læring sig ekstremt hurtigt"* (Tanggaard, 2012, s. 190). Man kan ud fra lektionerne registrere tegn på læring og udvikling ved J og D's ændrede deltagelse i praksisfællesskabet. Med dette som afsæt vil jeg argumentere for, at disse elever har haft gavn af et fællesskabsorienteret læringsmiljø.

I de ovenstående lektioner ses det desuden, at J får læringsudfordringer i vækstlaget for sin mestringsformåen. Eleven udfordres med en opgave, som ikke er umulig at lave, men som udfordrer ham. Elev N agerer i fællesskabet som den medspillende modspiller og sammen forsøger vi, at tilvejebringe psykologisk ilt til eleven gennem passende udfordring. I første lektion kunne elev J løse opgaven med hjælp, mens han i den efterfølgende lektion viser mere selvstændighed. Derefter bliver han den medspillende modspiller for elev A.

I henhold til situeret læringsteori, hvor læring ses som et integreret og uadskilleligt aspekt af social praksis, bliver det problematisk mht. elevernes læring, når undervisningen i fagene udelukkende foregår individuelt. I min praktik erfarede jeg, at denne elevgruppe både lærer og udvikler sig i en undervisning, som foregår i et fællesskab, hvorfor jeg vil argumentere for, at eleverne også skal have mulighed for at lære i et samspil med andre (Asmussen, 2013). Dette understøttes i Tine B. Fisker's artikel, hvor hun skriver, hvordan meget forskning på almenfeltet har beskæftiget sig med og understreget betydningen af børns deltagelse i børnefællesskaber. Hun skriver, at der ikke er nogen grund til at tro, at den viden man har om betydningen af interaktion med kammerater i forhold til typisk udviklede børn, skal aflyses i forhold til børn med autisme. Dette grundes i forskning, der peger på, at de sociale kompetencer hos børn med særlige behov ikke skal betragtes som fraværende, men som langsomt udviklende. Der er derfor et behov for at øge opmærksomheden på det lærings- og udviklingspotentiale, der ligger i denne interaktion. Det påpeges også gennem forskning, at børn udvikles gennem deltagelse i sociale fællesskaber, men at man i arbejdet med børn med særlige behov ofte bliver så fokuseret på det enkelte barn og dets vanskeligheder, at man ikke tænker i relationer og fællesskaber (Fisker, 2010, s. 360, 370). Ud fra en relationel forståelse åbner man blikket for relationernes betydning mellem børnene, og ændrer fokus fra forståelsen af sociale kompetencer som noget iboende til en forståelse af, at sociale færdigheder opstår i fællesskabet og i interaktionen med andre børn.

7.3. De uanede udviklingsmuligheder

De uanede udviklingsmuligheder har at gøre med de muligheder, man kan ane, når man er på udkig efter dem. Kigger man ved siden af det mønster, som umiddelbart falder i øjnene, er det muligt at få øje på det uanede. *Mulighederne opstår, når vi tillader os at være på udkig efter dem, når vi udfordrer vores egen forforståelser, og når vi hjælper hinanden til at give dem liv*

(Hertz, 2008, s. 39). Ifølge Søren Hertz har alle mennesker udviklingspotentialer, som ikke umiddelbart fremstår, men som kan dyrkes op. Han mener, at det er fagpersoners opgave, ud fra troen på det uanede, at arbejde på at videreudvikle det, der ud fra et individualiserende problemfokus kan fremstå som fastlåst og problemfyldt, hen imod de udviklingspotentialer, der dukker op undervejs. Med dette flyttes fokus fra det individuelt reducerende hen imod de sammenhænge, der rummer potentiale for forandring

Hertz ser problemadfærd som invitationer, vi må forholde os nysgerrigt efter at forstå, og samtidig forholde os til det, vi ikke umiddelbart forstår. Han giver et eksempel som; *problemer med socialt samspil og kommunikation inviterer til at undersøge muligheder for udviklende samvær med andre* (Ibid., s.41). Med invitationerne er det dog ikke umiddelbart, hvordan de skal opfattes, da børn og unge i vanskeligheder ofte kan have en paradoksal måde at udtrykke invitationerne på, – det bliver derfor netop her, nysgerrigheden må sætte ind. Børn med ASF inviterer os altså, ifølge Hertz, direkte eller indirekte til at rette opmærksomheden mod det sociale samspil. Fokuseres der på det sociale samspil og børnenes adfærd som invitationer, er det muligt at få øje på, *at disse børn som regel gerne vil det sociale samspil, men at de samtidig er så usikre på, om de formår det* (Hertz, 2008, s. 141-142). I den forbindelse får det betydning, hvordan omgivelserne forholder sig til barnet og dets muligheder for udvikling. Det bliver væsentligt, at barnet kan spejle sig i vores tro på deres udviklingsmuligheder, at vi tror på, at det formår mere, end det viser. *Nysgerrigheden og troen viser barnet, at vi er der, at vi forbinder os, og at vi tror, at vi kan udvikle noget sammen* (Ibid., s. 143).

Hertz mener altså, at den centrale udvikling og opmærksomhed må være på det sociale samspil, da det er her, deres vanskeligheder ligger. Det bliver derfor vigtigt at etablere et anderledes socialt samspil med fællesskab som ramme for udvikling, og med mulighed for oplevelsen af forbundethed.

7.3.1. Analyse af empiri

Med udgangspunkt i det ovenstående vil jeg i det følgende tillade mig at være på udkig efter de uanede udviklingsmuligheder ved at udfordre nogle af de forståelser af eleverne, jeg oplever, der er på specialskolen. Jeg vil være på udkig efter det, jeg opfatter som invitationer fra eleverne, --- at de gerne vil det sociale.

I mit interview udtaler de ansatte, *de bliver mindre forstyrret af hinanden, når de ikke sidder ved det samme bord, end når de sidder hver for sig... Det er svært ikke at sidde og følge med i,*

hvad siddemanden laver. Det bruger de rigtig meget krudt på – hvad laver den anden? Er han bagefter, foran mig? Og lige komme med et svar før en anden når at svare på det, læreren spørger om. Kan de ødelægge et eller andet for én eller hjælpe? Det er måske tænkt som en hjælp, men nogen gange kan det virke som det modsatte... Det kan være, der er en i gang med noget, som jeg egentlig havde i sidste uge, og så kan man også gøre sig klog på det, som den anden laver (Ansatte, 2013). Som tidligere nævnt opfatter lærerne det sociale samspil, som et forstyrrende element. De vælger at kompensere og beskytte eleverne mod konflikter og det, som forstyrrer dem, med en individuel og skærmende undervisning. I udtalelsen fremkommer det, hvad lærerne mener, der er forstyrrende for eleverne, hvis de sidder eller har undervisning sammen.

Jeg tager nu mine "nysgerrighedsbriller" på, og vil med udgangspunkt i det uanede tolke elevernes adfærd som invitationer, frem for at opfatte det som en forstyrrelse. Det, at det er svært ikke at følge med i, hvad siddemakkeren laver, kunne det opfattes som en orientering mod ønsket om at være sammen med sidemanden om et fælles tredje, nemlig opgaven – den fællesskabshenførende rettethed? Og kunne det med den hurtige respons på lærerens spørgsmål være et tegn på engagement og et ønske om deltagelse? At ville gøre sig klog på det, som den anden elev laver, kunne det opfattes som en villighed til at ville dele sin viden med sin klassekammerat – at den erfarne deler sin viden med den mindre erfarne?

Anskues adfærden på en sådan måde, giver det anledning til at se, at eleverne gerne vil det sociale samspil, men at det kræver, at nogen viser og tror på deres udviklingsmuligheder. *Det får med andre ord afgørende betydning, hvordan omgivelserne forholder sig til barnet og dermed giver næring til barnets måde at spejle sig i andre på og ikke mindst andres syn på barnets muligheder for udvikling, da ...barnet spejler sig i omgivelsernes syn på sig selv (Hertz, 2008, s. 121).* Med dette har vi altså en forpligtelse til, ifølge Hertz, at skabe optimale muligheder for at eleverne kan spejle sig i vores tro på dem og deres udvikling. At vi med andre ord understøtter og vitaliserer elevernes rettetheder for en udvikling af et sammenhængende selv.

Man kan, foruden det ovenstående, vælge at opfatte frikvarterets situationen --- se afsnit 7 samt logbogen fra d. 03.04.2013, som en invitation til at eleverne gerne vil det sociale. Det, at eleverne er sammen om et fælles tredje i frikvarteret, at de sidder tæt sammen i sofaen, og at eleverne var pjattede og havde det sjovt i løbet af lektionen, hvor de skulle samarbejde om en

opgave, indikerer for mig en fællesskabshenførende rettethed og et potentiale til udvikling af det sociale og det at lære i et fællesskab.

Det er altså væsentligt at rette blikket mod de uanede udviklingsmuligheder og mod det, som eleven er på vej til at kunne, at man som lærer kigger på muligheder og potentialer fremfor begrænsninger for at optimere deres udvikling. Denne forståelse finder man også bag begrebet nærmeste udviklingszone, og *det er i denne fremadrettede og ressourcefokuserede tilgang til læring, at elever i udsatte positioner får mulighed for at opleve mestring og succes* (Østergaard, 2013, s. 137). I relation til den situerede læring, hvor læring primært er knyttet til aktiv deltagelse i praksisfællesskaber, bliver det med disse elever dog særligt vigtigt, at læreren løbende stilladserer elevernes læreprocessor --- ofte også med en individuel stilladsering, for at fremme deres læring.

8. Undervisningsdifferentiering

I dette afsnit ønsker jeg at sætte fokus på vigtigheden af differentiering som bærende princip i undervisningen, for at optimere den enkelte elevs lærings--- og udviklingsmuligheder.

Ifølge bekendtgørelsen om folkeskolens specialundervisning står der i §1 stk. 2, at *formålet med specialpædagogisk bistand er at fremme udviklingen hos elever med særlige behov i overensstemmelse med de krav, der er angivet i folkeskoleloven* (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012). Et af disse krav er bl.a. at folkeskolen i samarbejde med forældrene skal *give eleverne kundskaber og færdigheder, der: ... fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling* (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2013). Forudsætningerne for udvikling af elevernes alsidige udvikling er; elevens lyst til at lære mere, elevens mulighed for at lære på forskellige måder samt elevens mulighed for at lære sammen med andre (Faghæfte47, 2010). Undervisningsdifferentiering bliver i denne forbindelse et vigtigt princip for at fremme deres alsidige udvikling. Det skal dog nævnes, at begrebet undervisningsdifferentiering ikke fremkommer i lovtæksten, men nævnes eksplicit i §18 (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2013).

Overordnet er tanken i undervisningsdifferentiering, at eleverne er forskellige og derfor også skal behandles forskelligt for at have de samme udviklingsmuligheder. *Undervisningsdifferentiering er et princip for undervisning, hvor man tager udgangspunkt i elevernes forskellige forudsætninger, potentialer, behov og interesser for i et samarbejde at*

udnytte denne forskellighed til at realisere såvel fælles som individuelle mål (Kristensen H. J., 2007, s. 186). Disse mål søges opfyldt ved, at anvende forskellige og varierede undervisnings- og arbejdsformer, metoder og undervisningsmidler, som appellerer til de enkelte elevers forskellige potentialer og forudsætninger. Undervisningsdifferentiering er ikke identisk med individualiseret undervisning, men er et dynamisk samspil mellem fællesskabet og de enkelte elever. Det fælles og det individuelle må derfor til stadighed styrke og støtte hinanden, da læring foregår i en social kontekst (Ibid., s. 190).

I mit interview spurgte jeg de ansatte, hvordan de undervisningsdifferentierer. *Jeg synes ikke, vi laver andet... Så er det med udgangspunkt i den enkelte elev igen. Det er faktisk rigtig nemt at undervisningsdifferentiere, når vi har en elev af gangen. Nogen skal måske have tabeller, tavler, kuglerammer eller lommeregner for at kunne udføre det, og så er det det, man gør for at rykke eleven længst muligt... Det er jo vores valg af materialer, vores valg af krav til eleverne, den måde vi forklarer tingene på* (Ansatte, 2013). Ifølge en rapport fra Danmarks evalueringsinstitut 2004, er der blandt lærerne en usikkerhed og forskellige opfattelser af begrebet undervisningsdifferentiering (Kristensen H. J., 2007, s. 190). Jeg tolker ud fra de ansattes svar, at der også her er en opfattelse af begrebet, som er forskellig fra idealet. Der arbejdes på skolen med elementer af, hvad det vil sige at undervisningsdifferentiere i det individuelle arbejde med valg af materialer og krav, men med et næsten fraværende fokus på fællesskabsdelen. Individuelt arbejde er et vigtigt element i den differentierede undervisning, men det individuelle arbejde kan i nogle tilfælde blive så dominerende en arbejdsform, at klassen som organisatorisk enhed tilsidesættes. Når undervisningen i stå stor grad individualiseres, vil det komme til at begrænse den enkeltes potentielle udviklingsmuligheder ved ikke at have fælles oplæg, fælles samtaler og samarbejde om indholdet samt variation i arbejdsformer. *Individuelt arbejde er ikke i sig selv undervisningsdifferentiering. Undervisningsdifferentieringen opstår i samspillet mellem klassens fælles arbejde og individuelt orienterede arbejdsformer* (Kristensen H. J., 1992, s. 183).

Man kan nu spørge, om det overhovedet er aktuelt at benytte princippet om undervisningsdifferentiering på specialskolen, når undervisningen er individuelt tilrettelagt, og når man anser dette for bedst egnet til denne elevgruppe? Personer med ASF er ikke en homogen gruppe, men individer med særegne karakteristika, som resten af befolkningen, og derfor kan det være vanskeligt at tegne et fuldstændigt billede af afvigelserne (Ryhl, 2012, s.

28) jf. også afsnit 4.2. Med denne betragtning i mente, er det væsentligt at understrege, at også disse elever er forskellige, trods samme diagnose, og at det derfor også er nødvendigt at benytte sig af undervisningsdifferentiering og metodedifferentiering her. Generelt kan det siges, at princippet om undervisningsdifferentiering gælder for al undervisning og i forhold til alle elever, hvorfor det også må gælde eleverne på specialskolen, der som nævnt også er forskellige som mennesker. For mig at se, bliver det desuden en svær opgave at imødekomme kravet om at fremme elevernes alsidige udvikling uden brug af princippet undervisningsdifferentiering, da forudsætningerne for denne udvikling netop er elevernes mulighed for at lære på forskellige måder og sammen med andre.

9. Muligheder og begrænsninger i det individuelt tilrettelagte læringsmiljø

Med udgangspunkt i opgaven, peger jeg i dette afsnit på de muligheder og begrænsninger, jeg ser i det individuelle læringsmiljø.

9.1. Muligheder

Den individuel tilrettelagte undervisning giver med udgangspunkt i et psykiatriske perspektiv og en teach---metode en række muligheder for udvikling og læring hos elever med ASF. Udgangspunktet er jo, som tidligere nævnt under det psykiatriske perspektiv, en tro på at specialpædagogiske tiltag, hvor der sættes specifikt og kompensatorisk ind i forhold til det enkelte barns skade eller fejludvikling, har en gavnlig effekt.

Tilhængere af teach---metoden antager, at forudsigelighed og tryghed er den rette metode for at fremme udviklingen, og at det samtidig er forudsætningen for, at et individ med ASF bliver modtagelig for gradvist at opnå ny viden, som er individuelt tilpasset. Det, at grundtanken er, at omgivelserne må kompensere for vanskelighederne, at miljøet skal struktureres, at hverdagen skal gøres forudsigelig, og at omsorgspersonerne respekterer ønsket om uforanderlighed, er ifølge fortalerne, et udtryk for en indsigt i og en forståelse for begrænsningerne ved ASF. Dette skulle derfor give mulighed for udvikling hos eleverne, som jo netop også er det overordnede formål med denne metode og pædagogik (Ryhl, 2012, s. 253).

Ud fra mine observationer af undervisningen, kan jeg pege på en række muligheder ved læringsmiljøet, heriblandt forudsigeligheden. Det, at eleverne på forhånd ved, hvad de skal,

fordi de har en plan på bordet, skaber overskuelighed og struktur, så de kan gå i gang med opgaverne med det samme. Det, at der er ro i undervisningen, at den er genkendelig og struktureret, giver dem mulighed for at fokusere på det faglige indhold. Derudover arbejder eleverne med et materiale, som er målrettet deres faglige niveau, og der er i undervisningen tid til og fokus på at give den enkelte elev den specifikke hjælp, der måtte være behov for.

9.2. Begrænsninger

Den største begrænsende faktor, jeg ser i det individuelt tilrettelagte læringsmiljø, er elevernes mulighed for udvikling og læring i fællesskabet. Eleverne skærmes fra interaktionen med de andre elever i undervisningen, fordi der ligger en trussel om eventuelle konflikter og for at beskytte dem mod at blive forstyrret af det sociale. Jeg ser det som en særlig begrænsende faktor ift. disse elever, da flere af dem tydeligt søger og viser interesse for hinanden. Dette ligger også i tråd med den kritik, der rettes mod den kompenserende tilgang, fordi der deri ligger en risiko for at hæmme udviklingen. I stedet bør man følge og deltage i personens udvikling (Hertz, 2008, s. 149).

Jeg vurderer, at der ikke i særlig stor grad differentieres mellem børnene mht. sværhedsgraden af deres diagnose, hvilket netop afspejles i undervisningen, der er ensartet mht. arbejdsformen og metode, dog med materialer der er tilpasset deres niveau. Det ses også i udtalelsen *det sociale forstyrrer dem*, som er en generalisering af alle eleverne med diagnosen ASF. Når den individuelt tilrettelagte undervisning, uden fokus på læring i fællesskabet, anses som bedst egnet for eleverne, opfatter man dermed også, at dette læringsmiljø er det mest hjælpsomme for 'alle' elever med diagnosen ASF --- techne. Dette sætter jeg spørgsmålstegn ved ud fra fronesis---forståelsen, som jo netop opfatter enhver situation og elev forskellig fra andre elever med samme diagnose. Det individuelt tilrettelagte forhindrer derfor de bedst fungerende elever i at interagere og samarbejde med hinanden i undervisningen, og mindsker muligheden for udvikling af det sociale samspil og læring i fællesskab med andre. Desuden begrænser det brugen af princippet undervisningsdifferentiering, og dermed elevernes mulighed for at lære på forskellige måder samt tilvejebringelse af psykologisk ilt til den mestringshenførende rettedhed.

Foruden det ovenstående, ser jeg følgende som en begrænsning i elevernes udvikling: Min oplevelse af specialskolens perspektiv på eleverne ligger på mange måder i forlængelse af de

observationer, som Fisker gør sig i forbindelse med sit Ph.d. projekt (Fisker, 2010, s. 365). Her observerer hun en kategorispredning, som placerer stort set al adfærd ind i en autismspecifik ramme, hvilket betyder, at problematisk adfærd hos et barn tolkes diagnostisk og ikke som en mulig normal reaktion på en situation eller relation jf. interview i afsnit 7.4.1. samt bilag 1. Lærerne tolker elevernes reaktioner og adfærd til deres diagnose eks. med forklaringen, de kan ikke koncentrere sig særlig lang tid ad gangen, men en del af forklaringen til dette kunne også ligge i undervisningens tilrettelæggelse og elevernes manglende motivation (Asmussen, 2013, s. 16, 18). En opfattelse som denne vidner om en forståelse af elevernes dysfunktion som gennemgribende og berørende på alle områder af barnets adfærd og personlighed, og dette kan for mig at se begrænse muligheden for at få øje på elevernes invitationer og uanede udviklingsmuligheder.

10. Konklusion

Ud fra opgaven kan jeg konkludere, at det specialpædagogiske perspektiv, som læreren bringer med sig, bl.a. har indflydelse på den måde undervisningen tilrettelægges, at eleverne kompenseres for deres deficits ved at arbejde selvstændigt med eget materiale og ved at skærme dem for den sociale forstyrrelse, de mener, det vil medføre at lave samarbejdsøvelser. Dette med den konsekvens, at eleverne ikke får mulighed for at lære sammen med sine klassekammerater i undervisningen.

I mit afsnit om det fællesskabsorienterede læringsmiljø har jeg sat fokus på teorier, der vedrører det at lære i et fællesskab og det at rette opmærksomheden på det sociale samspil i undervisningen. Jeg har gennem disse teorier, min empiri og forskning forsøgt at tydeliggøre vigtigheden af, at denne elevgruppe, trods en diagnose, har gavn af at deltage og lære i fællesskabet. Jeg har med udgangspunkt i Hertz bemærket nogle af de invitationer og uanede udviklingsmuligheder, som jeg mener, eleverne har udvist, nemlig at de gerne vil det sociale. Ud fra dette kan jeg konkludere, at det er vigtigt at sætte fokus på mulighederne frem for begrænsningerne – at eleverne godt kan lære og udvikle sig i et fællesskab med god stilladsering.

Jeg har peget på, at det individuelt tilrettelagte læringsmiljø giver eleverne nogle muligheder for udvikling, men at det samtidig giver nogle begrænsninger, hvis ikke undervisningen differentieres, og hvis brugen af metoder ikke er didaktisk reflekteret. Jeg kan ud fra dette konkludere, at det individuelt tilrettelagte læringsmiljø ikke kan stå alene, men at det må

suppleres med et fællesskabsorienteret læringsmiljø for at optimere elevernes læring og udvikling. Det er altså ikke tilstrækkeligt at undervisningen i fagene kun foregår individuelt og med brug af samme arbejdsform og metode, selvom eleverne har diagnosen ASF. Alle eleverne er som nævnt forskellige, og derfor må konteksten og undervisningsdifferentiering inddrages for at kunne tage hensyn til den enkelte elevs læringsbehov. Min pointe er altså ikke, at specialpædagogikken skal erstattes af en almenpædagogik, men at den specialpædagogiske viden må bringes i anvendelse i forbindelse med elevens deltagelse i fællesskabet. Jeg kan derfor også konkludere, at man som professionel lærer må forholde sig reflektivt til, hvilke handlinger og specialpædagogiske virkemidler der er hensigtsmæssige hvornår, til hvem og hvordan i den konkrete situation.

Alt i alt kan jeg altså konkludere, at den individuelt tilrettelagte undervisning giver nogle muligheder og begrænsninger, og at elever med ASF kan have gavn af, at der også sættes fokus på det fællesskabsorienterede læringsmiljø for at optimere deres udvikling og læring.

11. Perspektivering

Jeg vil med udgangspunkt i min opgave gå et skridt videre, fordi jeg i min praktik overvejede, om der sidder elever på specialskolerne, som ville have gavn af at blive inkluderet i den almene folkeskole. Denne tanke udspringer af min opmærksomhed på særligt en elev – elev J, hvor jeg tænker, er han ikke for god til at gå her?! *Vi ved i dag, at børn, som henvises til specialskole, har langt ringere chancer for at klare sig godt i livet. Dette gælder også for de højt fungerende børn, som går på specialskole. Deres chancer for at få en uddannelse og dermed blive i stand til at leve et selvstændigt liv, er ganske enkelt meget små* (Fisker, 2010).

Når elever går eller er henvist til en specialskole, går det under den betegnelse, som Alenkær kalder, eksklusion udenfor skolens rammer (Alenkær, 2010, s. 16). Flere af børnene fra specialskolen er ekskluderet grundet en psykiatrisk diagnose, dette gælder også den dreng, jeg nævner. Modsætningen hertil er inklusion, hvor begreberne normal og speciel ophæves, fordi alle mennesker betragtes som unikke individer, hvor alle er specielle. Det anerkendes dog stadig, at nogle elever har påfaldende kognitive, sociale etc. profiler, som gør dem mere indsatskrævende, dog uden at være mere specielle af den grund. Inklusion betyder, at man oplever sig som en naturlig og værdifuld deltager af et fællesskab (Ibid., s. 21-22).

Politisk er der sat en dagsorden om øget inklusion i folkeskolen, hvilket også kendetegner flere af elementerne i den nye folkeskole (Undervisningsministeriet). Med dette kan man møde

forskellige holdninger, oplevelser og historier af både positiv og negativ art, som også afspejles i den seneste inklusionsdebat. Specialskolens holdning og vurdering af en elevs inklusionsegnethed går på den sociale og faglige formåen eller ved, at forældre til et barn presser på. *Jeg tror nok den vurdering har at gøre med, hvis forældrene ønsker det – i høj grad. Enkelte gange kan det være sådan, at vi siger, vi synes eleven er så social og faglig dygtig, at det kan være, det skal prøves* (Ansatte, 2013). I forhold til eleven jeg havde i tankerne, vurderer de følgende: *Hvis hver gang man møder en eller anden lille udfordring, at det betyder ens verden vælter, så kan man ikke være i en almindelig folkeskoleklasse. Heller ikke hvis der er de nødvendige ressourcer? Men så bliver det måske mere inklusion for inklusionens skyld, og ikke så meget for elevens skyld. Hvis du hele tiden skiller dig ud fra de andre eller fremtræder anderledes eller skal have den ekstra hjælp og støtte* (Ibid.).

Mine videre tanker går nu på, om han ville have gavn af at blive inkluderet for at øge chancerne for at få en afgangseksamen og en uddannelse, eller om et større fokus på det fællesskabsorienterede læringsmiljø ville være tilstrækkeligt for at øge hans udvikling og læring, og dermed hans muligheder for fremtiden?!

12. Bilag

12.1. Bilag 1

Observation d. 31.10.2013

Det er torsdag morgen på specialskolen, og det har lige ringet ind til første time. Der er matematik på skemaet for tre af eleverne. De resterende tre elever, skal i andre lokaler for at modtage undervisning i andre fag. Eleverne bliver bedt om at finde deres matematikbøger frem, og sætte sig på sin plads. På elevernes bord er der et skema, som viser, hvilken matematikbog de skal arbejde med i denne time. To af eleverne, Jens og Anton, går langsomt hen til reolen for at finde sine bøger, hvorefter de sætter sig på sin plads. Eleverne skal nu arbejde selvstændigt med opgaverne. Da Jens har fundet siden, han er kommet til, begynder han at tegne i bogen. *Du skal gå i gang nu*, siger læreren. Dette sker mange gange i løbet af timen. Det tager også tid for Anton at komme i gang med opgaverne, han nævner flere gange i løbet af timen, at han er træt, han gaber og spørger, om han må hente noget vand.

Når eleverne er nået til en ny side eller nyt emne, kommer læreren ned for at forklare opgaverne, så de igen kan arbejde videre. Eleverne arbejder og løser opgaver i bøger, som passer til det faglige niveau, de er blevet testet til at være på.

Denne undervisningslektion er eksemplarisk for den daglige måde, eleverne har undervisning på, særligt i dansk og matematik. Eleverne arbejder selvstændigt med hver sit materiale, der varieres ikke i undervisnings- og arbejdsformer, de løser ikke opgaver i fællesskab, og de arbejder ikke med samme emne.

13. Referenceliste

13.1. Litteratur

- Alenkær, R. (2010). Prolog. I R. Alenkær (Red.), *Den inkluderende skole en grundbog*. Frydenlund.
- Ansatte, I. o. (29. 01 2013). Interview med lærere og pædagoger på specialskole. (K. Asmussen, Interviewer)
- Asmussen, K. (2013). *Praktikrapport --- det specialpædagogiske felt*. Praktikrapport, VIA University College --- Campus Silkeborg.
- Clausen, P. &. (2008). Anvendelse af nyere pædagogik. *Academica*.
- Collin, F. (2010). Socialkonstruktivism i humaniora. I F. o. Collin (Red.), *Humanistisk videnskabsteori* (2. udg.). DR Multimedie.
- Damsgaard, H. L. (2005). *Med åbne øjne, Observation og håndtering af problemadfærd* (1. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Faghæfte47. (2010). *Fælles mål 2009, Elevernes alsidige udvikling*. Undervisningsministeriet håndbogsserie nr. 4.
- Finn, C. o. (2010). Indledning. I F. Collin, & S. Køppe (Red.), *Humanistisk Videnskabsteori* (2. udg.). DR Multimedie.
- Fisker, T. B. (16. Marts 2010). Da Emma blev ramt af kassetænkning.
- Fisker, T. B. (2010). Inklusion og interaktion: muligheder og forhindringer. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 47. årgang (5).
- Fisker, T. B. (2012). *Mere viden om diagnoser*. Aarhus Universitet. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU).
- Hedegaard---Sørensen, L. (2010). *Pædagogiske og didaktiske rum for elever med diagnosen autismespektrumforstyrrelse*. Aarhus Universitet, Institut for læring. Statsbiblioteket.
- Hedegaard---Sørensen, L. (2013). Situeret professionalisme og faglig kultur. I L. Hedegaard---Sørensen, *Inkluderende specialpædagogik*. Akademisk forlag.
- Hertz, S. (2008). *Børne--- og ungdomspsykiatri* (1. udg.). København: Akademisk Forlag.
- Jerlang, E. (2004). I E. Jerlang (Red.), *Udviklingspsykologiske teorier* (3. udg.). Hans Rietzels Forlag.
- Kirkebæk, B. (2009). Det almenpædagogiske og det specialpædagogiske --- hvorfor der stadig er behov for en specialpædagogisk faglighed . I S. &. Tetler, *Specialpædagogik i skolen* (1. udg.). Gyldendal.
- Kristensen, H. J. (2007). 7. Undervisningsdifferentiering. I H. J. Kristensen, *Didaktik og pædagogik*. Gyldendals Lærerbibliotek.
- Kristensen, H. J. (1992). Sammenfatning og perspektiver. I H. J. Kristensen, *Undervisningsdifferentiering i skolen*. Undervisningsministeriet --- folkeskoleafdelingen.
- Larsen, A. K. (2010). *En enklere metode* (1. udg.). København: Akademisk Forlag.
- Lave, J. &. (2012). Situeret læring --- legitim perifer deltagelse. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (1. udg.). Samfundslitteratur.

- Nielsen, K. (2013). Læring i et situeret perspektiv. I A. & Qvortrup (Red.), *Læringsteori og didaktik*. Hans Reitzels forlag.
- Ryhl, C. (2012). *Autismespektrumforstyrrelser* (1. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. (2009). Et sociokulturelt blik. I S. m. Pjenggaard (Red.), *Pædagogisk psykologi* (1. udg.). Dafolo.
- Tanggaard, L. (2012). Læring i skolen i et socialt og kulturelt perspektiv. I O. & Løw, *Psykologi for lærerstuderende og lærere*. København: Akademisk forlag.
- Tarp, V. (2011). I J. m. Christiansen (Red.), *Specialpædagogik --- en grundbog*. Hans Rietzels Forlag.
- Tønnesvang, J. &. (2012). *Vitaliseringsmodellen --- en introduktion* (1. udg.). Århus: Forlaget Klim.
- Tønnesvang, J. (2012). Grundlag for en pædagogisk dannelsestænkning. I J. &. Tønnesvang (Red.), *Psykologisk ilt* (1. udg.). Aarhus: Forlaget Klim.
- Tønnesvang, J. (2009). *Skolen som vitaliseringsmiljø --- for dannelse, identitet og fællesskab* (1. udg.). Forlaget Klim.
- Tetler, S. (2009). Det didaktiske grundlag for en specialpædagogik i et inkluderende perspektiv. I S. &. Tetler (Red.), *Specialpædagogik i skolen*. Gyldendals lærerbibliotek.
- Tetler, S. (2009). Specialpædagogiske perspektiver og deres konsekvenser for pædagogisk praksis. I S. o. Tetler, *Specialpædagogik i skolen* (1. udg.). Gyldendals lærerbibliotek.
- Østergaard, A. M. (2013). Stilladsering af en inkluderende praksis. I A. M. Østergaard, *Inklusionens didaktik*. Dafolo.

13.2. Hjemmesider

- *Landsforeningen Autisme*. (u.d.). Hentede 22. April 2014 fra <http://www.autismeforening.dk/autismeForening.aspx?linkId=1>
- Ministeriet for Børn og Undervisning. (28. April 2012). *Retsinformation*. Hentede 7. Marts 2014 fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=141578>
- Ministeriet for Børn og Undervisning. (27. Maj 2013). *Retsinformation*. Hentede 7. Marts 2014 fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=145631>
- *Undervisningsministeriet*. (u.d.). Hentede 23. April 2014 fra Den nye folkeskole: <http://www.uvm.dk/Den---nye---folkeskole/Udvikling---af---undervisning---og---laering/Inklusion---og---undervisningsdifferentiering>