

# Elever med generelle indlæringsvanskeligheder

Læringsmiljø, social kompetence og motivation

Navn:	Lisa Skytte Filipsen
Studienr.:	A070045
Stamhold:	08-5
Fag:	Specialpædagogik
Faglig vejleder:	Inger Marie Nielsen
Pædagogisk vejleder:	Henrik Madsen
Antal sider i alt, inkl. forsiden	36 sider (ekskl. 10 siders bilag)
Titel på bacheloropgaven (kommer til at stå på eksamensbevis)	Elever med generelle indlæringsvanskeligheder – læringsmiljø, social kompetence og motivation

## Indholdsfortegnelse

Indledning .....	3
Problemformulering .....	5
Metode .....	5
Elever med generelle indlæringsvanskeligheder .....	6
Psykisk udviklingshæmning .....	7
Inklusion og læringsmiljø .....	9
Inklusion i et historisk perspektiv .....	9
Inklusionsbegrebet .....	11
Det inkluderende læringsmiljø .....	12
Didaktiske redskaber .....	16
Observationer fra praktikken .....	18
Analyse af praksis .....	21
Social kompetence .....	21
Motivation .....	26
Diskussion .....	29
Metodekritik .....	31
Konklusion .....	32
Perspektivering .....	33
Litteraturliste .....	35
Bilag .....	37
Bilag 1: Undervisningsforløb fra praktikken .....	37
Bilag 2: Interview med speciallærer Frank Hejselbak Jensen .....	41
Bilag 3: Elevernes spørgeskemaer .....	43
Bilag 4: Lydoptagelse - samtale med eleverne .....	46
Bilag 5: Video – Parlæsning .....	46

## Indledning

Den tidligere regering nedsatte i 2010 et rejsehold, der skulle gennemføre et 360-graders serviceeftersyn af folkeskolen. Rejseholdet ville kortlægge styrker og svagheder i den danske folkeskole i lyset af målsætningen om at styrke fagligheden. Der blev i den forbindelse lavet en rapport, hvor der blev lagt vægt på at studere variationer i den danske folkeskole, samt en analyse af hvad der motiverer eleverne og giver dem et godt læringsudbytte. I denne rapport<sup>1</sup> bliver der konkluderet følgende omkring elever med generelle indlæringsvanskeligheder:

- Elever med generelle indlæringsvanskeligheder udviser ringe motivation. Det er dog mindre overraskende, eftersom der er tale om elever med betydelige vanskeligheder med læring i alle skolefag og en varig nedsat kognitiv funktion.
- Elever med generelle indlæringsvanskeligheder scorer meget lavt i forhold til læringsudbyttet i undervisningen, men dette er heller ikke overraskende, eftersom disse elever har kognitive nedsatte forudsætninger.
- Det er elever med generelle indlæringsvanskeligheder, der i gennemsnit klarer sig dårligst i undersøgelsen, og de udgør i rapporten en ganske stor del af undersøgelsesgruppen – nemlig 4,4 % af eleverne.

Konklusionerne er ikke til at tage fejl af; man kan og skal ikke forvente meget af elever med generelle indlæringsvanskeligheder, når det omhandler motivation og læringsudbytte. Denne konklusion er dog efter min mening ikke særlig fyldestgørende, da netop motivation er betinget af andet end bare elevens kognitive forudsætninger, og i den grad også omhandler det sociale samspil som eleverne er en del af.<sup>2</sup> Dertil kommer også, at det kan være problematisk at se på, hvad eleverne ikke kan, i stedet for at fokusere på hvad eleverne faktisk kan. Dette kan føre til selvopfyldende profetier, og kan i værste fald ende med, at man som lærer stigmatiserer eleven, og ikke giver eleven mulighed for at udvikle sig i en positiv retning. I den tidligere nævnte rapport er der udover undersøgelserne om motivation og læringsudbytte også lavet en undersøgelse af elevernes sociale kompetencer. Elever med generelle indlæringsvanskeligheder ligger også her en del under dem uden vanskeligheder, men har dog bedre sociale kompetencer end elever med adfærdsvanskeligheder, som blandt andet elever med ADHD og Autisme.

---

<sup>1</sup> Nordahl, T. (2010) *Uligheder og Variationer – Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer*

<sup>2</sup> Socialkonstruktivistisk læringssyn (udbydes i metodeafsnittet)

Praktikken på 4. årgang har jeg tilbragt på en specialskole for elever med generelle indlæringsvanskeligheder. Eleverne, som bliver visiteret til denne skole, er i mere eller mindre grad udviklingshæmmede, og har alle det til fælles, at de har indlæringsvanskeligheder indenfor alle skolens fag.

Min undring går på, hvordan jeg som speciallærer kan være med til at skabe et motiverende læringsmiljø for disse elever, som på grund af deres kognitive forudsætninger ikke har de samme muligheder for at blive motiveret som andre elever. Jeg finder det derfor relevant at se på den måde, hvorpå den faglige undervisning er organiseret, for at undersøge om man igennem et inkluderende læringsmiljø kan være med til at give eleverne bedre forudsætninger for at styrke deres sociale kompetencer, og forblive motiverede for det faglige arbejde i skolen.

Jeg synes, i forlængelse af det overstående, at det derfor både er interessant og vedkommende at undersøge begrebet inklusion, da det at føle sig inkluderet netop er en forudsætning for at skabe et socialt samspil i undervisningen. Begrebet bliver ofte brugt i forbindelse med de udfordringer, en lærer står overfor, når han eller hun skal sørge for at inkludere elever med særlige behov i den almindelige folkeskole. Men netop det at være inkluderet defineres som det at opleve sig selv som en naturlig og værdifuld deltager i et fællesskab.<sup>3</sup> Derfor kan begrebet inklusion, efter min mening, bruges mere alment end det umiddelbart bliver brugt i dag, og jeg synes, det er mindst lige så relevant at tale om inklusion, når man tager udgangspunkt i elever med generelle indlæringsvanskeligheder, som går på en specialskole. Som følge heraf finder jeg det relevant at undersøge, hvordan man giver disse elever mulighed for at styrke deres sociale kompetencer, da man ved, at det at kunne indgå i relationer er en afgørende faktor for inklusion, da eleven skal kunne opleve sig som en del af klassens elevfællesskab, og ses som en kammerat, der har noget at bidrage med<sup>4</sup>. Ydermere er det interessant at se på, hvilke aspekter i læringsmiljøet der er vigtige at medtænke, når målet er at styrke elevernes sociale kompetencer og motivation, da elevernes arbejdsindsats stimuleres gennem tilrettelæggelsen af gode fællesskaber og gode miljøer for læring.<sup>5</sup> Den norske professor i pædagogik, Thomas Nordahl, argumenterer for, at *"arbejdet med de sociale og personlige mål i skolen må integreres i en eksplicit og tydelig måde i den daglige virksomhed, og at det er lærerens ansvar at sørge for, at det sker"*.<sup>6</sup> Derfor mener jeg, at det er vigtigt, at jeg som lærer tager stilling til, hvordan jeg kan gøre noget aktivt for at sikre, at eleverne får en motiverende

---

<sup>3</sup> Alenkær, R.(2009) s. 21

<sup>4</sup> Tetler, S. m.fl. (2011) s. 81

<sup>5</sup> Nordahl, T.(2010) s. 94

<sup>6</sup> Nordahl, T. (2004) s. 21

undervisning i et miljø, der indeholder socialt samspil. Mit håb om at styrke elevernes motivation og refleksioner over den specialpædagogiske undervisning leder mig dermed frem til min problemformulering.

## **Problemformulering**

*Hvordan kan jeg som speciallærer skabe rammerne for et inkluderende læringsmiljø for elever med generelle indlæringsvanskeligheder?*

*Og hvorledes kan et sådant læringsmiljø styrke elevernes sociale kompetencer såvel som deres motivation for faglig læring?*

## **Metode**

Jeg har valgt at opbygge min opgave ud fra et hermeneutisk perspektiv, da jeg mener, at det giver mig de bedste forudsætninger for at analysere min problemstilling.

Den hermeneutiske tilgang er oftest kvalitativt orienteret, da det væsentlige ikke er at undersøge, hvordan tingene forholder sig, men i stedet at forstå, hvorfor tingene forholder sig, som de gør. Derfor tager jeg udgangspunkt i observationer fra praktikken, som i første instans giver mig et overblik over de situationer, der sker i et klassefællesskab, hvori det individorienterede læringsmiljø er i fokus, for derefter at omstrukturere læringsmiljøet, sådan at det bliver inklusion og det sociale samspil, som er i centrum. Det væsentlige bliver hermed interaktionerne mellem eleverne og elevernes arbejdsindsats, da det skal være med til at give en forståelse af, hvordan det sociale klassefællesskab påvirker elevernes motivation og sociale kompetencer, i forhold til det individorienterede læringsmiljø. Dertil kommer også en række interviews, med både eleverne og speciallærer Frank Hejselbak Jensen (Efterfølgende FHJ), som yderligere skal belyse, om elevernes motivation og sociale kompetencer bliver påvirket af det inkluderende læringsmiljø, og derved give mig en større forståelse af, hvad observationerne giver udtryk for.

Et af de helt centrale nøgleord i den hermeneutiske forståelse er betydningen af den hermeneutiske cirkel. *"Den hermeneutiske cirkel henviser til forståelsens cirkularitet. Det jeg forstår, kan jeg kun forstå på baggrund af det, jeg allerede forstår."*<sup>7</sup> Dermed kan den forståelse, jeg får gennem observationerne og interviewene, kun forstås ud fra det, jeg allerede ved om elever med generelle

---

<sup>7</sup> Birkler, J. (2005) s. 98

indlæringsvanskeligheder, det sociale læringsfællesskab, social kompetence og motivation (min forforståelse), men samtidig kan det også udvide min forståelseshorisont.

Dette skal forstås ud fra grundtanken om, at der består et cirkulært forhold mellem heldhedsforståelse og delforståelse, hvor kun delene kan forstås, hvis helheden inddrages. Omvendt kan helheden også kun forstås i kraft af delene, og der er således en gensidig forbundenhed i den cirkulære proces.<sup>8</sup>

Det er i hermeneutikken dialogen, der skal være herskende, da målet ikke er en absolut forståelse, men snarere bestræbelsen på at nå den andens forståelse. Målet med min forforståelse, observationerne og interviewene bliver derfor en horisontsammensmeltning<sup>9</sup>, hvor det afgørende vil være at få provokeret min egen forforståelse, sådan at horisonten udvides, og jeg vil få en ny forståelse. Det er denne horisontsammensmeltning, som danner grundlaget for min analyse.

Jeg vil i min opgave operere ud fra det sociokulturelle læringsperspektiv, hvor viden betragtes som konstrueret gennem praktiske aktiviteter, hvor flere er i samspil, og hvor læring ses som et resultat af interaktion med andre.<sup>10</sup> Sociokulturelle perspektiver bygger dermed på en konstruktivistisk anskuelse af læring<sup>11</sup>, men i stedet for at have fokus på at kundskab bliver konstrueret gennem individuelle processer, som man fx gør i den kognitive læringsteori, lægger man i stedet vægt på, at kundskab bliver konstrueret gennem interaktion og i en kontekst. Det at deltage i sociale praksisfællesskaber, hvor der foregår læring, bliver derfor centralt i det at lære. Man kan derfor argumentere for, at de sociokulturelle perspektiver kan tolkes ud fra et socialkonstruktivistisk læringssyn. Dette læringssyn danner ydermere grundlag for, hvordan jeg vil fortolke elevernes motivation. Jeg tager udgangspunkt i, hvordan eleverne kan påvirke hinandens motivation og derved være medaktører til at styrke motivationen i læringsfællesskabet. Dette ud fra de såkaldte sociokulturelle tilgange til motivation og den socialkognitive motivationsteori.<sup>12</sup>

## **Elever med generelle indlæringsvanskeligheder**

Elever med generelle indlæringsvanskeligheder er en svær gruppe at definere, da der inden for denne gruppe er rigtig store variationer. Jeg vil i min opgave tage udgangspunkt i de elever, som vi i

---

<sup>8</sup> Birkler, J. (2005) s. 98

<sup>9</sup> Birkler, J. (2005) s. 102

<sup>10</sup> Skaalvik, E. (2007) s. 69

<sup>11</sup> Dysthe, O. (2003) s. 49

<sup>12</sup> Disse begreber bruger, professor i samfundspsykologi, Thomas Terje Manger i bogen *Det ved vi om Motivation og mestring*.

Danmark vil kalde for psykiske udviklingshæmmede, hvilket ifølge WHO-definitionen ICD-10 er en tilstand af forsinket eller mangelfuld udvikling af evner og funktionsniveau. Den mangelfulde udvikling viser sig i løbet af barndommen, og bidrager til det samlede intelligensniveau, det vil sige de kognitive, sproglige, motoriske og sociale evner og færdigheder.<sup>13</sup>

### **Psykisk udviklingshæmning**

Eleverne er diagnosticerede på baggrund af psykologiske test<sup>14</sup>, som blandt andet en IQ test. Hvis deres IQ er under 70, betegner man dem som psykisk udviklingshæmmede. Det er dog ikke hensigtsmæssigt kun at fokusere på elevernes IQ, men derimod også at bruge blandt andet observationer som værktøj, når man skal klarlægge elevernes udvikling. En IQ-test siger nemlig hverken noget om elevernes sociale forudsætninger, eller om eleven er i stand til at udføre dagligdagens opgaver, og kan derfor kun betragtes som en del af undersøgelsen. Set ud fra et neurologisk perspektiv er det præfrontal cortex, som er en del af frontallappen, som hos disse elever er skadet eller påvirket. Men vanskelighederne udspringer også af mange andre områder i hjernen, som dog styres og koordineres i frontallapperne. Mulighederne for fremadrettet udvikling er neurologisk baseret på, at hjernen er plastisk og formbar<sup>15</sup>, hvilket vil sige, at andre dele af hjernen helt eller delvist overtager ødelagte funktioner ved stimulering og påvirkning. Hos cirka tre fjerdedele af eleverne kan der findes en bestemt årsagssammenhæng til deres udviklingsforstyrrelser.<sup>16</sup>

Det ensprede fokus på disse elevers kognitive udvikling og deres manglende faglige kunnen, som også fremgår i den tidligere omtalte rapport, betragtes som værende en hæmsko for disse elevers motivation. Det er til dels udsprunget som følge af den testkultur, som det danske samfund i dag bygger på, hvor IQ-testen til stadighed er en betydningsfuld indikator for hvor psykisk handikappede, man betegner eleverne.<sup>17</sup> I modsætning til kun at have fokus på de faglige præstationer, kan det være en fordel at undersøge og arbejde med elevernes sociale færdigheder. Man ved for eksempel, at elever med Downs Syndrom har en levende interesse for andre mennesker og en evne til at give udtryk for og forstå nuancerede følelser, trods de betydelige sproglige vanskeligheder.<sup>18</sup> Og ud fra nyere forskning inden for de sociokulturelle perspektiver står det også

---

<sup>13</sup> Trillingsgaard, A.(2003) s. 61

<sup>14</sup> Egelund, N. (2009) s. 259

<sup>15</sup> Gade, A. (1997) s. 51

<sup>16</sup> Trillingsgaard, A.(2003) s. 64

<sup>17</sup> Kutscher, M. (2009) s. 98

<sup>18</sup> Trillingsgaard, A.(2003) s. 67

klart, at spædbørn bliver født med en social interesse.<sup>19</sup> Psykisk udvikling er ikke primært styret af processer indefra individet, men omvendt fra socialt samspil til det individuelle, som forankrer forudsætningerne for personlig udvikling igennem samspil og kommunikation. Den russiske psykolog, Lev Vygotskij, udtrykte det med, at det er gennem samspillet med andre, vi bliver os selv - altså at sindet dermed er socialt skabt.<sup>20</sup> De elever med generelle indlæringsvanskeligheder, som vi møder i skolen, kan dog have sociale problemer, som blandt andet kan komme til udtryk, ved at de ikke er i stand til at styre eller regulere deres adfærd, og nogle elever vil man endda betegne som elever med socialkognitive vanskeligheder.<sup>21</sup> Det vil typisk være elever med en eller flere diagnoser også kaldet komobide tilstande, som Autisme, ADHD, kognitive og sociale indlæringsvanskeligheder eller empatiforstyrrelser, hvilke i en bred forståelsesramme kan betegnes som adfærdsdiagnoser. Til dette argumenterer den norske psykolog Per Lorenzen for, at det er de ydre faktorer, der har gjort, at eleverne har fået disse vanskeligheder: *"I dette billede kan usædvanlige børn beskrives som "risikobørn", fordi de risikerer at få en mere perifer plads i samspil og kommunikation, færre mødepunkter med andre mennesker og færre gensvar på sig selv."*<sup>22</sup> Derfor er det naturligvis vigtigt at arbejde med elevernes sociale kompetencer, for derved at styrke deres muligheder for at interagere med andre, da også disse børns muligheder for en positiv udvikling hænger sammen med nær følelsesmæssig kontakt med andre mennesker, kærlig omsorg samt deltagelse i fælles aktiviteter, samspil og kommunikation.<sup>23</sup> Det er dermed ikke sagt, at det ikke er essentielt at klarlægge og arbejde med elevernes faglige udvikling, men derimod, at det ligeledes er vigtigt, at man som lærer også fremhæver betydningen af at arbejde med elevernes sociale kompetencer for derigennem også at kunne opnå faglige resultater. Dette skal også ses i forlængelse af problematikken om at se eleverne *i* vanskeligheder i stedet for at fokusere på elever, der *har* vanskeligheder<sup>24</sup> I stedet for at fokusere på elevernes manglende ressourcer i form af deres kognitive udvikling og faglige vanskeligheder, skal der i stedet være fokus på deres muligheder for at skabe et socialt fællesskab og derigennem skabe muligheder for læring. *"Det er således fællesskabet, der i første omgang skal sættes fokus på... og ikke barnets vanskeligheder."*<sup>25</sup>

---

<sup>19</sup> Lorenzen, P. (2009) s. 34

<sup>20</sup> Lorenzen, P. (2009) s. 37

<sup>21</sup> Vestergaard, Anja m.fl. (2004) s. 26

<sup>22</sup> Lorenzen, P. (2009) s. 37

<sup>23</sup> Lorenzen, P. (2009) s. 26

<sup>24</sup> Egelund, N. m.fl. (2010) s. 275

<sup>25</sup> Egelund, N. m.fl. (2010) s. 275



## Inklusion og læringsmiljø

Jeg vil i dette afsnit redegøre for inklusionens historiske forløb sat i perspektiv til elever med generelle indlæringsvanskeligheder. Dernæst følger en diskussion af inklusionsbegrebet sat i relation til de elever, som går på specialskoler/i specialklasser. Afslutningsvis indeholder afsnittet en diskussion af hvilke aspekter, man som lærer skal have for øje, hvis man ønsker at skabe et læringsmiljø, som bygger på læringsfællesskaber i et inkluderende perspektiv.

### Inklusion i et historisk perspektiv

Danmark fik i 1814 de første folkeskoler efter mange år, hvor kirken havde været eneste uddannelsesinstitution. Men selvom disse folkeskoler på papiret skulle være for alle børn, gjaldt det dog ikke de børn, som blev vurderet til ikke at have de rette forudsætninger for få noget ud af undervisningen på grund af svag begavelse eller andre handicaps.<sup>26</sup> I denne gruppe elever befandt de børn sig, som man i dag diagnosticerer som psykisk udviklingshæmmede, og som ofte indgår under betegnelsen: elever med generelle indlæringsvanskeligheder. Den første skolelignende institution for udviklingshæmmede blev etableret i 1855, og blev i samtiden betegnet som værende en heldbredsanstalt for idiotiske, svagsindige og epileptiske børn, hvor formålet var at undervise og træne svagt begavede elever i manuelt arbejde. Der skulle dog også gå hele 125 år, før de udviklingshæmmede blev underlagt undervisningspligten.<sup>27</sup> Disse elever har derfor altid været genstand for inklusionens diametrale modsætning: eksklusion. De udviklingshæmmede blev valgt fra i det oprindelige uddannelsessystem, og blev ekskluderet fra både det faglige og sociale fællesskab. Med undervisningspligten i 1980 begyndte man dog at se anderledes på de udviklingshæmmede, og man kunne for første gang, betegne dem som rigtige elever. Dette betød, at man med integrationstanken<sup>28</sup> som baggrund placerede mange af eleverne i de almindelige klasser med støttetimer og individualiserede programmer. Dette havde dog desværre den konsekvens, at deres undervisning ofte var uden sammenhæng med, hvad der foregik i den øvrige klasse, og at eleverne på baggrund af deres marginaliserede og isolerede position i undervisningen oplevede sig som ensomme og afviste.<sup>29</sup> I juni 1994 afholdt UNESCO en verdenskonference om specialundervisning i Salamanca i Spanien, hvoraf resultatet blev Salamanca-erklæringen, som de deltagende lande tilsluttede sig de internationale erklæringer om uddannelse for alle. I Salamanca-erklæringen § 2 står der blandt andet, at: *"De, der har særlige uddannelsesmæssige behov, skal*

---

<sup>26</sup> Egelund, N. (2010) s. 17

<sup>27</sup> Egelund, N. (2010) s. 18

<sup>28</sup> Tetler, S. m.fl. (2009) s. 51

<sup>29</sup> Tetler, S. m.fl. (2009) s. 53

*have adgang til almindelige skoler, som skal være i stand til at imødekomme deres behov ved en pædagogik, der er centreret omkring det enkelte barn.*<sup>30</sup> Salamanca-erklæringen medførte den nødvendige debat, om hvordan man skulle forholde sig til elever med særlige behov i uddannelsessystemet, og blev dermed grundstenen til blandt andet inklusionstanken. Professor i specialpædagogik, Susan Tetler beskriver forskellen på integrationstanken og inklusionstanken således: *"Hvor en elevs sociale integration tidligere blev betragtet som afhængig af den pågældende elevs personlige egenskaber, som iboende den enkelte elev, knyttes der med inklusionsbegrebet i langt højere grad an til de betingelser og muligheder, som den konkrete skolehverdag giver den enkelte for at deltage fuldt og helt.*"<sup>31</sup> Dermed flyttes årsagsforklaringerne fra de individorienterede hen imod de mere relationelle forklaringer, og det er derfor muligt at søge løsninger, der knytter an til undervisningens organisation. Dog er der et stort paradoks i bestræbelsen på at opnå den inkluderende skole, da det danske skolesystem på den ene side officielt giver udtryk for en række gode hensigter om at skabe rum for inkluderende processer i skolen, men på den anden side må konstatere, at stadig flere og flere børn bliver placeret i foranstaltninger uden for almenundervisningens rammer.<sup>32</sup> Dette kan ses, som en konsekvens af det psykomedicinske paradigmes fremgang i den danske folkeskole op igennem 1990'erne, hvor interessen rettes mod elevernes dysfunktioner, og hvor mange af eleverne for alvor blev ekskluderet fra folkeskolen, og blev sat i enten specialklasser eller på specialskoler. Dette kom blandt andet til udtryk gennem en vifte af test- og screeningsmaterialer, hvor målet var at fastlægge årsagerne til elevernes dysfunktioner, idet diagnosticering ifølge den psykomedicinske tankegang er grundlæggende for en målrettet og effektiv individuel behandling.<sup>33</sup> Så til trods for at Danmark prøver at bevæge sig væk fra det psyko-medicinske mod det mere uddannelsesorienterede eller organisatoriske paradigme, sker det kun overvejende gennem ændringer i begreber og synspunkter, mens det i praksis stadig halter efter.<sup>34</sup> Det er derfor historien om elever med generelle indlæringsvanskeligheder ender her. De fleste elever som er psykisk udviklingshæmmede, og som har generelle indlæringsvanskeligheder, vil til trods for regeringens tanker om at få flere elever inkluderet i den almindelige folkeskole, højst sandsynligt ikke skulle inkluderes. Dette er til dels fordi, vores samfund og vores folkeskole til stadighed bygger på en vurdering af elevernes

---

<sup>30</sup> Alenkær, R. (2009) s. 112

<sup>31</sup> Tetler, S. m.fl. (2009) s. 54

<sup>32</sup> Tetler, S. m.fl. (2009) s. 57

<sup>33</sup> Tetler, S. m.fl. (2009) s. 25

<sup>34</sup> Alenkær, R.(2009) s. 119

funktionsevnenedsættelse, og at det er ud fra dette, at grænserne bliver sat.<sup>35</sup> Disse elever bliver af Aalborg Kommune defineret som de elever, der har så udprægede vanskeligheder/diagnoser, at det end ikke i en specialklasse er muligt for dem at opnå optimale læringsvilkår.<sup>36</sup> Derudover kan der også herske tvivl om grundlaget for at sætte de samme inklusionsregler op for alle. Og det er netop det, der er den danske professor i specialpædagogik, Niels Egelunds pointe, da han er enig i, at inklusion og integration er et smukt ideal at have, men at det jo i virkeligheden snarere er det, at give det enkelte individ ret til at udvikle og udnytte sine evner bedst muligt, som burde være idealet.<sup>37</sup>

### Inklusionsbegrebet

Det kan være nødvendigt at se på inklusionsbegrebet i dets egentlige betydning, for også at medtænke eleverne med generelle indlæringsvanskeligheder i det inkluderende perspektiv, til trods for at de er blevet ekskluderet i det store perspektiv. Der er ifølge psykolog Rasmus Alenkær to former for inklusion; den sociale inklusion og den faglige inklusion. ”Den sociale inklusion vil i skoleverdenen sige, at eleven oplever sig som en værdifuld og naturlig del af det person-relationelle fællesskab, der eksisterer mellem skolens jævnaldrende... og den faglige inklusion vil sige, at eleven oplever sig som en værdifuld og naturlig bidragsyder til de opgaver, der stilles i undervisningen.”<sup>38</sup> Dermed er der en dobbelt opgave i inklusionsbegrebet, hvor fokus både skal ligge i det sociale, men også i det faglige fællesskab. Dette er også hvad pædagog, Kaj Struve argumenterer for: ”et barn som ikke oplever sig som deltager i et socialt og fagligt læringsfællesskab, vil være ekskluderet. Et læringsfællesskab skal kunne give mening og skabe reelle betingelser for deltagelse i en læreproces.”<sup>39</sup> Derfor kan man sagtens tale om at være en del af et læringsfællesskab, men uden faktisk at være inkluderet. Dette ses tydeligt ud fra de tidligere tanker om den integrerende skole, som handlede om, at forene det, man i forvejen havde med noget nyt, uden at ødelægge det man allerede havde. Men det kan også være aktuelt i forhold til en individorienteret undervisning, som ofte bliver brugt på baggrund af de gode muligheder, der er for at tage udgangspunkt i det enkelte barn.<sup>40</sup> Denne form for organisering af undervisningen bygger dog ofte på et kognitivt læringsparadigme, hvor læring anskues som hukommelse og en individuel

---

<sup>35</sup> Andersen, J. (red.) (2004) s. 82

<sup>36</sup> Aalborg kommunes hjemmeside: <http://www.aalborgkommune.dk/Borger/boern-og-unge/i-skole/specialundervisningen/Sider/specialundervisning.aspx>

<sup>37</sup> Egelund, N (red.) (2004) s. 20

<sup>38</sup> Alenkær, R. (2009) s. 21

<sup>39</sup> Struve, K. (2009) s. 27

<sup>40</sup> Ekeberg, T. m.fl. (2002) s. 128

kognitiv proces med tilegnelse af viden, hvilket i forhold til et socialkonstruktivistisk perspektiv kan være med til at ekskludere eleverne, idet de dermed ikke er en del af læringsfællesskabet, og derfor ikke har mulighed for at føle sig hverken socialt og fagligt deltagende. Det er derfor aktuelt at tale om inklusion, som det at etablere udviklende fællesskaber, for at give eleverne med generelle indlæringsvanskeligheder de bedste muligheder for at føle sig inkluderet. *”Inklusion handler om at etablere fællesskaber – for alle. Mennesket udvikler sig i fællesskab med andre. Et fællesskab, hvor individet oplever at høre til.”*<sup>41</sup> Opgaven er at invitere børnene til at blive ansvarlige aktører i og for det fællesskab, der er afgørende for deres trivsel og læring.<sup>42</sup> I og med at gøre eleverne til ansvarlige aktører, gør man også op med den generelle tendens, der er til, at unge med en nedsat funktionsevne undlades indflydelse på deres egne livsvilkår,<sup>43</sup> som skal ses i forhold til Susan Tetlers begreb om delagtighed, hvormed hun mener, at *”det at arbejde med elevens ’at ville’ er specialpædagogikkens ædleste område. Gennem dette træder individet frem som selvstændigt menneske.”*<sup>44</sup> Også psykolog Leif Strandberg er optaget af elevernes delagtighed og skriver: *”...Når elever virkelig lærer noget, er det i situationer, hvor de er og føler sig involverede i de aktiviteter og opgaver, der er tale om... den succesrige elev er med – og kan mærke det.”*<sup>45</sup> Dermed er tankegangen om at se inklusion, som det at være engageret og have delagtighed i et læringsfællesskab, i overensstemmelse med det socialkonstruktivistiske lærings syn, hvor læring opstår i samspil med andre. Det næste spørgsmål er så, om man kan bruge inklusionstanken og dermed også læringsfællesskabet som baggrund for et læringsmiljø, og hvilke faktorer man i så fald skal have fokus på.

### **Det inkluderende læringsmiljø**

Ifølge den amerikanske filosof og psykolog, John Dewey er; *”den vigtigste pointe, vi kan uddrage af det hidtil sagte om den uddannelsesproces, der foregår, hvad enten vi vil det eller ej, er at være opmærksom på, at den eneste måde, hvorpå voksne bevidst kan styre den form for uddannelse, som de unge får, er at kontrollere det miljø, de handler og derfor også tænker og føler i.”*<sup>46</sup>

Med dette citat mener Dewey, at det er igennem læringsmiljøet, at man som lærer kan gøre noget aktivt for at styre den uddannelse, eleverne får. Jeg vil med det som baggrund prøve at indkredse de

<sup>41</sup> Alenkær, R. (red.) (2009) s. 243

<sup>42</sup> Alenkær, R. (red.) (2009) s. 248

<sup>43</sup> Egelund, N. (red.) (2004) s. 61 (Konklusion fra projektet: *”voksenspecialundervisning – udviklingshæmmede-livsvilkår”*)

<sup>44</sup> Egelund, N. (red.) (2004) s. 65

<sup>45</sup> Standberg, Leif (2009) s. 70

<sup>46</sup> Dewey, J. (2005) s. 41

aspekter, som jeg finder vigtige at medtænke i det inkluderende læringsmiljø. Dette vil blive gjort ud fra den socialkonstruktivistiske grundtanke; at *”Læring har med relationer mellem mennesker at gøre, læring foregår gennem deltagelse og gennem samspil mellem deltagerne, sprog og kommunikation er noget centralt i læringsprocesserne, balancen mellem det individuelle og det sociale er et kritisk aspekt ved ethvert læringsmiljø, læring er langt mere end det, der sker i elevens hoved, det har med omverdenen i vid forstand at gøre.”*<sup>47</sup>

Begrebet relation kommer af det latinske ord *relatio*, der betegner forholdet mellem to mennesker. Vi vil som mennesker altid være en del af relationer, da vi altid vil interagere med hinanden – om vi vil det eller ej. For at opnå den gode relation, må man se på det at indgå i et praksisfællesskab, som det at indgå i et fællesskab hvori de pågældende elever har anerkendte positioner og medindflydelse.<sup>48</sup> Læringsteoretiker Etienne Wenger og socialantropolog Jean Lave mener, at læringsforskning hidtil har ignoreret, at al læring i bund og grund er et socialt fænomen<sup>49</sup>, og begrunder netop dette med, at al læring primært foregår i praksisfællesskaber. Det kan i den forbindelse være produktivt at anskue klassen som et socialt system, der sætter rammerne for, hvordan den enkelte deltager agerer. Eleverne tilpasser sig ikke bare de skabte mønstre og strukturer, men er også med til at skabe og påvirke dem. Denne gensidige forbundenhed betegnes, ifølge den systemteoretiske tankegang som cirkularitet<sup>50</sup>, og er vigtig at have for øje, når der i følge Wenger *”opstår praksisfællesskaber alle vegne – i klasseværelset og i skolegården, offentligt eller i det skjulte. Og på trods af pensum, disciplin og formaninger viser det sig at den læring der er mest personligt udviklende, er den læring som involverer medlemskabet i disse praksisfællesskaber”*.<sup>51</sup> Dermed argumenter Wegner for, at det kun er i form af disse fællesskaber, at læring reelt kan finde sted.

Denne form for læringsfællesskaber kan dog kræve et stort engagement fra lærerens side, når man taler om elevgruppen med generelle indlæringsvanskeligheder, som oftest er meget heterogen, og som rummer mange forskellige forudsætninger for at indgå i de sociale fællesskaber.<sup>52</sup> Derfor er det altafgørende, at eleverne indgår i et læringsmiljø, hvor de kan føle sig trygge, fordi hvor der er tryghed, er der også større engagement for at deltage i det sociale fællesskab. Dette er nøjagtigt, hvad den humanistiske psykolog Abraham Marslow præciserer i sin hierarkiske opstillede

<sup>47</sup> Dysthe, O. (2003) s. 39

<sup>48</sup> Illeris, K. (2009) s. 113

<sup>49</sup> Dysthe, O. (2003) s. 53

<sup>50</sup> Christiansen, J. (mfl.) (red.) (2011) s. 202

<sup>51</sup> Illeris, K. (red.) (2000) s. 154

<sup>52</sup> Egelund, N. (red.) (2010) s. 265

behovspyramide<sup>53</sup>, hvor de fysiologiske behov som tryghed skal være tilfredsstillet, inden behovet for social interaktion bliver en motiverende faktor. Det er også i overensstemmelse med, hvad speciallærer FHJ, anser som værende helt grundlæggende for at kunne motivere elever med generelle indlæringsvanskeligheder, da det *”at få skabt en ”sikker base” i klassen er grundlaget for al udvikling, både fagligt, men også socialt”*.<sup>54</sup> Dermed vil udgangspunktet for et inkluderende læringsmiljø altid skulle bygge på et trygt fundament.

Ifølge Lave og Wenger er det vigtigt at gøre opmærksom på, at beherskelsen af viden og færdigheder forudsætter, at den nyankomne bevæger sig i retning af fuld deltagelse i de sociokulturelle praksisser i et fællesskab.<sup>55</sup> For at bevæge sig i retning af den fulde deltagelse bruger de begrebet *legitim perifer deltagelse*, som *”vedrører den proces, hvorigennem nyankomne bliver en del af et praksisfællesskab”*. Processen indebærer, at nyankomne i praksisfællesskabet, altså de nyankomnes legitime periferitet, giver dem mere end en iagttager position, den er på afgørende måde forbundet med deltagelse som en måde at lære på. Et praksisfællesskab er derfor ikke synonymt med en gruppe eller et team, men er netop karakteriseret ved, at deltagerne er involveret i en fælles praksis, hvor hovedingredienserne er gensidigt engagement og fælles opgaver. Dette er i overensstemmelse med at se anerkendelse som et relationelt fænomen, hvor *”anerkendelse er en dynamisk og respektfuld afstemmende måde at skabe rum til, at alle involverede føler sig set, hørt og forstået med deres gode grunde, og at der på baggrund af dette skabes forståelse for den størst mulige varians af handlemuligheder inden for de rammer konteksten sætter.”*<sup>56</sup> Dermed er det nødvendigt, at eleverne deltager på lige fod i fællesskabet, og at der er plads til, at alle bliver set og hørt, hvilket jo netop også er Rasmus Alenkærs pointe med at se inklusion som værende et fællesskab, hvor individet oplever at høre til (jf. afsnittet om *inklusionsbegrebet*). Også Vygotskij var optaget af læringsfællesskabet. Han mente, at når barnet er i en bestemt zone for udvikling, kan man iagttage, hvad barnet kan på egen hånd ved at se på dets evne til problemløsning.<sup>57</sup> Efterfølgende skal man så tænke sig til to niveauer i barnets udvikling; det aktuelle udviklingsniveau, som viser, hvad eleven kan gøre selvstændigt, og det andet niveau hvor det er, hvad barnet er i stand til at udføre med vejledning, som er i fokus.<sup>58</sup> Dette kan ses i forhold til Lave og Wengers teori om perifer deltagelse, da det igennem praksisfællesskabet er muligt at skabe

<sup>53</sup> Jerlang, E. (red.) (2008) s. 278

<sup>54</sup> Bilag 2 – Interview med speciallærer

<sup>55</sup> Lave, J., Wenger, E. (2003) s. 31

<sup>56</sup> Christiansen, J (2011) s. 250

<sup>57</sup> Jerlang, E. (red.) (2008) s. 368

<sup>58</sup> Bråten, I. (2006) s. 60

zonen for nærmeste udvikling. På den måde vil det, som eleverne er i stand til at udføre i fællesskabet, senere være det eleven er i stand til at udføre selv. Igennem læringsfællesskabet kan eleverne dermed være med til at udvikle hinandens nærmeste udviklingszone, hvilket ifølge speciallærer FHJ *”er der igennem eleverne får succesoplevelser. ”Jeg kan”-oplevelser.”*<sup>59</sup>

Kommunikation er helt centralt i forhold til udviklingen af læringsfællesskaber, da sprog og kommunikation ifølge den norske lærings – og klasserumsforsker Olga Dysthe ikke blot er et middel til læring, men er selve grundvilkåret for, at læring og tænkning foregår.<sup>60</sup> Derfor er det i arbejdet med elever med generelle indlæringsvanskeligheder relevant at se på Susan Tetlers fortolkning af den norske professor Barbro Sætersdals dialogmodel<sup>61</sup>, hvor hun sætter fokus på tre slags samspil, som finder sted i vores hverdagsliv. Den første dialog er kendetegnet ved gensidig afhængighed og repræsenterer den nære emotionelle tilknytning til de betydningsfulde andre i intimsfæren. Den anden dialog defineres som individets samspil med fagfolk, heriblandt lærere, mens den tredje dialog defineres som deltagelse i samfundslivet i bred forstand. Sætersdals pointe er, at de fleste udviklingshæmmedes netværk er mindre end normalt, da mange af de funktioner, som normalt varetages i intimsfæren, overtages af fagfolk, samt at den tredje dialog ofte vil foregå med fagfolk som medspillere. Dermed bliver den anden dialog den dominerende i mange udviklingshæmmedes liv. Det vigtige er jo derfor at ved at medtænke dialogen i læringsmiljøet, giver vi eleverne mulighed for at være aktive deltagere og derved støtte eleverne i den første dialog. Dette skal især ses som kontrast til, at undervisning og læring i Danmark traditionelt er knyttet til overføringsmetaforen. Denne tradition bygger på en forståelse af, at information og kundskab bliver overført mellem mennesker ved, at en afsender i sproglig form koder et budskab, som modtageren så skal afkode og lagre i sin hukommelse til videre brug. Dette syn er ifølge Olga Dysthe: *”Et forenklet og teknificeret syn på, hvordan mennesket interagerer og lærer af hinanden”*<sup>62</sup>, og man kan nemt se, at traditionen ikke udspringer af et socialkonstruktivistisk læringsssyn, da det især er lærerens opgave at lære fra sig og elevens opgave at lære til dig. Som et alternativ til denne tradition er kommunikation ifølge sprog- og kulturfilosoffen Mikhail Bakhtin grundlæggende dialogisk. Dialogisk i den forstand, at der altid opstår forståelse og betydning som et samarbejde mellem den, der taler og den, der lytter. Han bruger i den forbindelse metaforen og begrebet ”en bro mellem to

---

<sup>59</sup> Bilag 2 – Interview med speciallærer

<sup>60</sup> Dysthe, O. (red.) (2003) s. 54

<sup>61</sup> Tetler, S. (2000) s. 186

<sup>62</sup> Dysthe, O. (2003) s. 55

parter”<sup>63</sup>, hvor betydningen opstår i selve interaktionen og i samspillet, og er derfor modsat tanken om en overførsel fra en afsender til en modtager. I forhold til at undervise elever med vanskeligheder, er Per Lorenzen meget enig med Bakhtins teori om dialog, da også han argumenterer for, at udviklingen ikke foregår isoleret, men i et relationelt system, dvs. at udviklingen sker i et gensidigt interaktivt system. Det gælder ikke mindst for sprogtilægnelsen.<sup>64</sup> Dermed vil elever med generelle indlæringsvanskeligheders udvikling optimeres ved at indgå i sociale interaktioner, hvor også elevernes sproglige forudsætninger vil blive bedre.

Sammenfattende vil det i det inkluderende læringsmiljø være vigtigt, at man som lærer er opmærksom på følgende aspekter i forhold til elev-elev relationen:

- At læringsfællesskabet/læringsmiljøet skal bygge på tryghed.
- At læringsfællesskabet/læringsmiljøet skal være karakteriseret ved anerkendelse, gensidig støtte, gensidig afhængighed og respekt.
- At dialogen og kommunikation er et vigtigt værktøj for at opnå deltagelse i fællesskabet og derigennem udvikling og læring.

## Didaktiske redskaber

Jeg vil i dette afsnit analysere to forskellige didaktiske redskaber (*Cooperative learning* og *Det flerstemmige klasserum*) i forhold til de aspekter, jeg finder aktuelle at have fokus på i forhold til det inkluderende læringsmiljø. Dette for at se, om jeg kan bruge disse redskaber som udgangspunkt for mit undervisningsforløb i praktikken.

*Cooperative Learning (CL)* tager ifølge professor i psykologi og skaber af CL-strukturerne, Spencer Kagan, udgangspunkt i et socialkonstruktivistisk læringssyn, og er blandt andet baseret på Vygotskijs ideer om, at læring er en social proces, der finder sted i interaktion med andre.<sup>65</sup> Konceptet bygger på fire principper, som kaldes SPIL-principper<sup>66</sup>; **S**amtidig interaktion, **P**ositiv indbydes afhængighed, **I**ndividuel ansvarlighed og **L**ige deltagelse, som kan sættes i perspektiv til Lave og Wengers teori om perifer deltagelse, hvor det netop er involveringen i en fælles praksis, det gensidige engagement og de fælles opgaver, der udgør de optimale forhold. Derudover er CL også med til at fremme inklusion, hvilket kommer til udtryk i en rapport udsendt i 2001 af European

<sup>63</sup> Dysthe, O. (2003) s. 55

<sup>64</sup> Lorenzen, P. (2009) s. 273

<sup>65</sup> Kagan, S. (2007) s. 12

<sup>66</sup> Kagan, S. (2007) s. 20



Agency for Special Needs Education, hvori de blandt andet er kommet frem til den konklusion, at en af faktorerne, der støtter en inkluderende praksis er: *elever som samarbejder om læring*.<sup>67</sup> Dette understøttes også tre år efter i en omfattende undersøgelse, der er lavet ved University of London i 2004, hvor en gruppe, der arbejder med *inklusive education*, forskede i strategier, der udvikler inkluderende undervisning. I deres rapport står der følgende: *"Læring i samarbejde efter konceptet Cooperative Learning har positive effekter på elevernes faglige udbytte og sociale integration – i børnenes fællesskab. Der er en del skoler, der bruger læring i samarbejde som en strategi i arbejdet med inkluderende undervisning."*<sup>68</sup> Begge rapporter er dermed enige i, at det har en effekt at lade eleverne indgå i struktureret gruppearbejde for derved at styrke inklusionen i klasseværelset. Ud over at arbejde med CL i praktikken finder jeg det også relevant at tage udgangspunkt i Olga Dysthes begreb om *Det flerstemmige klasserum*, med det mål at sørge for at alle stemmerne i klasserummet bliver hørt. Olga Dysthe laver en kontrast mellem det monologiske klasserum, som er karakteriseret ved envejskommunikation, og det dialogiske klasserum, som bygger på interaktion mellem læreren og eleverne og ikke mindst eleverne imellem. *"Et problem ved det monologiske klasserum er, at undervisningen ved at tage udgangspunkt i en given kundskab, som oftest lærebogen, ikke knytter an til elevernes erfaringer. Læreren bruger sin egen referenceramme, som kan være fremmed for eleverne, og uden dialog skabes en fælles referenceramme ikke."*<sup>69</sup> Således argumenterer Olga Dysthe for det *Flerstemmige klasserum*, og der er da også fordele ved at lade elever med generelle indlæringsvanskeligheder bruge deres egen referenceramme i det omfang, de nu hver i sær er i stand til det. Det kan nemlig hjælpe dem til bedre at kunne forstå nye begreber, som de ofte har brug for indgår i flere sammenhænge, før de forstår dem. Derudover perspektiverer hun til Bakhtins forståelse af dialogen, som værende aktiv og social, da *"forståelse og svar står i et dialektisk forhold til hinanden, og det er derfor, læring vokser ud af dialogisk udveksling."*<sup>70</sup> Men man skal ikke forvente, at almindeligt samarbejde nødvendigvis skaber den rigtige dialog, da det at skabe flerstemmighed kræver en mere struktureret form for gruppearbejde. Her er det nemlig interaktionen mellem stemmerne, der skal være i fokus, da hver enkel stemme er unik og repræsenterer sit eget sprog, sit eget perspektiv og sine egne værdier.<sup>71</sup> Man kan også sætte teorien i perspektiv til Barbro Sætersdals dialogmodel, hvormed man igennem det flerstemmige klasserum kan styrke elevernes første dialog og derved lade dem få en følelse af den gensidige afhængighed og

---

<sup>67</sup> Alenkær, R. (2009) s. 117

<sup>68</sup> Alenkær, R. (2009) s. 113

<sup>69</sup> Dysthe, O. (1997) s. 218

<sup>70</sup> Dysthe, O. (1997) s. 223

<sup>71</sup> Dysthe, O. (1997) s. 224

tilknytning til de andre elever i klassen. *Det flerstemmige klasserum* er også af stor betydning for, om *Cooperative Learning* kan gennemføres, da kommunikation ifølge lektor i grundskoleforskning, Wendy Jolliffe, er en nødvendighed for at læring finder sted, og dermed for at eleverne kan udføre de faglige opgaver.<sup>72</sup> Derudover bør kommunikationen bygge på hensigten om, at *”både den kommunikative svage og den kommunikative stærke får taletid og muligheder for at udvikle de kommunikative kompetencer ud fra egne forudsætninger.”*<sup>73</sup> Dermed finder jeg det optimalt at benytte begge aspekter som udgangspunkt for mit undervisningsforløb i praktikken, da de på mange punkter understøtter de aspekter, jeg anser som vigtige i forhold til et inkluderende læringsmiljø. Herunder også at begge redskaber bygger på et socialkonstruktivistisk læringssyn. Derudover giver begge didaktiske redskaber mulighed for, at arbejdet med de sociale mål bliver integreret på en eksplicit og tydelig måde i den daglige virksomhed<sup>74</sup>, som også Thomas Nordahl finder mest hensigtsmæssigt.

## Observationer fra praktikken

Jeg havde inden praktikken aftalt med praktiklæreren, at jeg de første to uger ville indtage en observatør og hjælperolle, som skulle give mig et godt indblik i elevernes daglige hverdag på skolen. Jeg har i mine observationer fra de første to uger haft fokus på de elementer i undervisningen der byggede på de individorienterede undervisningsformer, til trods for at undervisningen også her bar præg af en kombination mellem både det individuelle og det fælles. Dette gav mig nemlig mulighed for at observere elevernes udvikling fra en undervisning præget af individuelt arbejde, mod en mere gruppeorienteret undervisning. Første iagttagelse er fra den individuelle orienterede undervisning, anden og tredje iagttagelser er fra starten af den gruppeorienterede undervisning og den sidste iagttagelse er fra en af de sidste dage i praktikken, hvor eleverne havde arbejdet i grupper igennem tre en halv uge. Jeg har i mine observationer valgt at tage udgangspunkt i en dreng på 14 år (F), en dreng på 16 år (O) og en pige på 14 år (C)

### Mandag d. 24. oktober 2011

I dag er første dag i praktikken. Eleverne skal i danskundervisningen arbejde med en skriveopgave, hvor de skal skrive navn, adresse, og CPR-nummer, hvorefter de så skal skrive tre sætninger om sig selv. F sidder meget lang tid og kigger ud i luften, før han går i gang. Da jeg henvender mig til ham,

---

<sup>72</sup> Jolliffe, W. (2011) s. 50

<sup>73</sup> Jolliffe, W. (2011) s. 50

<sup>74</sup> Nordahl, T. (2004) s. 21

siger han: *"Det her kan jeg altså ikke finde ud af"* og kaster blyanten ned i bordet. Jeg prøver at opmuntre ham, og hjælper ham fonologisk med at stave til ordene. Da jeg igen går væk fra ham, sidder han nu og tegner nederst på papiret, uden at være kommet videre til beskrivelsen af sig selv. C derimod er godt i gang med første del af opgaven, men hun vil gerne have, at jeg hele tiden skal komme over og anerkende hende for sit arbejde. Da hun når til anden del af opgaven, siger hun, at hun altså ikke ved, hvad hun skal skrive om sig selv. Jeg giver et par eksempler og hun arbejder igen videre dog med hånden ofte i vejret, da hun gerne vil høre min mening om det skrevne. Da jeg igen vender hovedet mod F, ligger han nu henover bordet og siger: *"Jeg gider ikke mere nu."* Efter timen skal duksen, som i denne uge er C, hente madpakker og dække bord til frokost. C spørger den anden pige i klassen om hjælp, men får straks svaret *"Hvorfor skal du altid spørge mig, det gider jeg altså ikke"*, hvormed C så med nedbøjet hoved må gøre arbejdet alene. Dagen slutter med, at eleverne skal læse i frilæringsbøger, som de hver især sidder med ved deres pladser. O sidder her meget uroligt på sin stol, og prøver at komme i kontakt med en af de andre drenge i klassen.

#### Mandag d. 7. november 2011

Grupperne er nu dannet, og vil dermed være udgangspunkt for undervisningen de næste 4 uger:

C er i gruppe med to drenge fra klassen. (Gruppen valgte navnet *"team heste-løbe.dk"* ud fra deres interesser)

F og O er i gruppe sammen med en pige fra klassen. (Gruppen valgte navnet *"team easy-on"*). Jeg havde i forbindelse med introduktionen af gruppearbejdet opsat nogle almene adfærdsregler, og gjorde meget ud af at diskutere betydningen af hvert punkt med klassen. Derudover tilføjede en af pigerne følgende punkt: *Man må ikke drille og grine ad hinanden.*

Den første dag blev eleverne præsenteret for deres grupper, som var nøje udvalgt efter *Cooperative-Learning* principperne med udgangspunkt i heterogene grupper. O reagerede meget kraftigt og blev sur, og sagde: *"Så bliver jeg hjemme de næste fire uger – det gider jeg bare ikke."* Jeg valgte efter dagens afslutning at tale med ham, og det var tydeligt, at han ikke synes han passede ind i denne gruppe. Dette tolker jeg som et udtryk for, at han på flere områder følte sig kognitivt mere udviklet end de to andre i gruppen, hvilket til dels også er rigtigt. Jeg forklarede ham, at gruppen var sammensat ud fra forskelligheder, og at han var med i denne gruppe for også at opmuntre, støtte og vise de andre to, hvad det ville sige at indgå i et gruppearbejde. Dette accepterede han og sagde, at han nok skulle prøve at have en positiv indstilling overfor det.

### Torsdag d. 10. november 2011

I dag er det elevernes anden dag til at arbejde i grupper. Gruppearbejdet startede i dag med, at eleverne skulle finde alle de eventyr, de kendte på forhånd og skrive dem ned på et ark. F sidder først og hænger lidt ind over bordet. O prøver at komme med nogle beskrivelser af eventyrene, men kan ikke helt huske, hvad de hedder. I denne situation er F ikke til megen hjælp, og er meget stille. Efter lidt tid får O og den anden pige diskuteret sig frem til nogle eventyrstitler, og F sætter sig herefter op og hjælper uopfordret O med at stave til titlerne. Den næste opgave går ud på, at jeg stiller eleverne nogle hv-spørgsmål til eventyret "*kærestefolkene*", som de både har fået fortalt og læser som lektier hjemme. Meningen er, at eleverne i gruppen skal diskutere svaret og være sikker på, at alle kender svaret (Ud fra *Cooperative Learning* strategien: "*En for alle*"). Jeg aftaler med praktiklæreren, at han sætter sig hen til gruppen med F og O, da han og jeg begge har en fornemmelse af, at denne gruppe har brug for lidt lærerstyring til denne opgave. F er meget passiv og kommer ikke med nye ideer til gruppen. O prøver derfor at opmuntre F og gør meget ud af, at han også kender svaret, inden de rækker hånden i vejret. Til trods for at F ikke er aktivt deltagende i dialogen med de andre gruppemedlemmer, kan han svare rigtigt på alle spørgsmålene. Gruppen, som C er en del af, bruger dialogen til at komme frem til et svar. De diskuterer frem og tilbage, og rækker først hånden i vejret, når de kommer til enighed. C er dog hurtig til at skifte mening, hvis de andre kommer med et andet svar, og står ikke ved sin egen holdning. Sidste opgave denne dag går ud på, at eleverne hver i sær får halvdelen af en sætning (igen fra eventyret *kærestefolkene*), og skal så finde den makker i klassen, som har den anden halvdel af sætningen (Ud fra *Cooperative Learning* strategien: "*Mix og Match*"). Denne opgave ser F ud til at være meget begejstret for. Han hopper op og ned og klapper sin makker i hånden, når de finder hinanden.

### Torsdag d. 29. november 2011

I dag startede eleverne dagen med idræt. Vi har de sidste to uger spillet basketball, og eleverne er nu ved at forstå reglerne, og der er ved at komme flow i spillet. Der var dog i dag en anderledes stemning mellem spillerne. Hvor spillet før har været præget af udtalelser som "*Så spil dog videre*" og "*hvorfor er det kun mig der gør noget*", var der i dag positive udtalelser mellem eleverne, og de opmuntrer hinanden med "*kom igen, det var godt prøvet*" og klapper hinanden i hænderne efter mål. Efter idræt skal eleverne arbejde med personkarakteristik i forbindelse med eventyret: "*Den standhaftige tinsoldat*." Pigen i F og O's gruppe er der ikke i dag, og derfor skal de to prøve at arbejde sammen som par. F starter med at lægge sig henover bordet, men O reagerer ved at sige, at

han altså skal sætte sig ordentligt op og følge med. Det gør F så, og derefter taler de sammen om karaktertrækkene og skiftes til at skrive ned og til at hjælpe hinanden med at stave. Dernæst skal de læse sammen (ud fra *Cooperative Learning* strategien: *Duetlæsning*<sup>75</sup>), hvor de skiftes til at læse højt og nogle steder læse sammen. Dette gør, at de er nødt til at følge med i bogen, da det efter kort tid er deres egen tur igen. Jeg opfordrer dem som tidligere til at hjælpe hinanden med de ord, som de kan høre, at den anden ikke kan læse. C læser sammen med en dreng fra klassen, og er både godt forberedt men også meget opmærksom på drengen, hun læser sammen med. Hun hjælper ham flere gange med de ord, han har svært ved og siger til sidst: ”*Flot læst.*” Da det igen er tid til, at duksen skal stille maden frem til frokost, er det nu F’s tur som duks, og han spørger O, om han ikke vil hjælpe ham. Uden tøven svarer O: ”*Jeg tager madpakkerne, så dækker du bordet*”.

## Analyse af praksis

Mine didaktiske overvejelser i forbindelse med eventyrforløbet og arbejdet med det strukturerede gruppearbejde var med udgangspunkt i aspekterne fra det inkluderende læringsmiljø i klassen. Formålet med dette afsnit er dermed at undersøge, om dette udgangspunkt kan være med til at styrke elevernes sociale kompetencer og motivation for faglig læring. Jeg vil derfor ud fra teori om social kompetence og motivation analysere mine observationer fra praktikken.

## Social kompetence

I 2006 blev formuleringen i folkeskolens formålsparagraf ændret, fra at folkeskolen tidligere skulle fremme ”den enkelte elevs alsidige personlige udvikling” til den bredere formulering, at folkeskolen nu skulle fremme ”den enkelte elevs alsidige udvikling”. Denne ændring skyldes blandt andet det, at man havde et ønske om at præcisere, at folkeskolens undervisning nu skulle bygge på, at elevernes læring først og fremmest finder sted i skolens sociale fællesskaber. Dette ved, at skolen skal bidrage til, at eleverne hver især bliver støttet i at udvikle sig alsidigt, herunder også udvikler samarbejdsevne, ansvarlighed, foretagsomhed, kreativitet, initiativ, engagement, særlige talenter og respekt for forskellighed.<sup>76</sup> Dermed er der pålagt skolen og læreren klare målsætninger angående elevernes sociale udvikling, og det er nødvendigt, at læreren har indsigt og viden om det sociale samspil mellem eleverne. Derfor fandt jeg det rigtig vigtigt, at jeg som praktikant kendte til elevernes sociale forudsætninger, inden jeg lavede undervisningsforløbet, hvilket jeg gjorde ud fra

---

<sup>75</sup> Bilag 5 – videooptagelse (parlæsning)

<sup>76</sup> Præciseret formålsparagraf (UVM.dk – Publikation)

samtaler med praktiklæreren, igennem elevernes individuelle undervisningsplaner og ud fra mine observationer i klassen de første to uger i praktikken.

For nogle elever med generelle indlæringsvanskeligheder kan det sociale aspekt i skolen give store problemer, da de kan have svært ved at aflæse sociale situationer og forstå, hvorfor andre mennesker handler, tænker og føler, som de gør.<sup>77</sup> Dette kan ses i forlængelse af begrebet ”Theory of mind”<sup>78</sup>, som beskriver den psykologiske og mentale proces, hvor mennesker gør sig forestillinger og tanker om andre menneskers tanker, følelser eller motiver. Denne funktion udvikler sig, hos elever med socialkognitive vanskeligheder, ikke af sig selv, hvilket betyder, de kan have svært ved at opfatte alt det, der bliver sagt mellem linjerne, implicit i kropssproget og med mimikken. Det er dog vigtigt for mig at understrege, at det ikke er alle elever med generelle indlæringsvanskeligheder, der også har socialkognitive vanskeligheder, og at man må se hver enkelt elev som et individ med dets både stærke og svage sociale forudsætninger. Dette skal også ses ud fra *læringsforudsætningerne* i mit undervisningsforløb<sup>79</sup>, hvoraf det fremgår, at de fleste elever i min praktikklasse har gode forudsætninger for at indgå i socialt samspil med andre. Det er dog også uafhængigt af elevernes sociale forudsætninger, at det er relevant at arbejde med elevernes sociale kompetencer, da begrebet skal ses som en måde at operationalisere målsætningerne i skolen, der er tilknyttet den sociale og personlige udvikling,<sup>80</sup> og dermed favner alle elever.

Social kompetence er ifølge Thomas Nordahl; *”knyttet til den viden, de færdigheder og de holdninger, der anvendes for at mestre sociale sammenhænge... en række færdigheder, kundskaber og holdninger, der er nødvendige for at kunne mestre forskellige sociale miljøer, som gør det muligt at etablere og vedligeholde sociale relationer og bidrage til, at trivsel øges og udvikling fremmes.”*<sup>81</sup> Dermed åbner han muligheden for, at man kan udvikle de sociale kompetencer, hvormed han også henviser til, at det primært er indenfor læringspsykologien, man har forsket i netop sociale kompetencer. For en entydig forståelse af teorien og dermed grundlaget for min analyse, tager jeg udgangspunkt i Thomas Nordahls fortolkning af Frank M. Gresham og Stephen N. Elliotts forståelse af social kompetence, hvilket de fremhæver gennem fem dimensioner<sup>82</sup>:

---

<sup>77</sup> Vestergaard, A. m.fl. (2004) s. 26

<sup>78</sup> Vestergaard, A. m.fl. (2004) s. 27

<sup>79</sup> Bilag 1 – undervisningsforløb fra praktikken

<sup>80</sup> Nordahl, T. (m.fl.) (2010) s. 45

<sup>81</sup> Nordahl, T. (2004) s. 196,197

<sup>82</sup> Nordahl, T. (2004) s. 203-204

*Empati*, hvor kompetencen er at kunne sætte sig ind i og vise respekt for andres følelser og synspunkter. I den første uge hvor C spørger en pige i klassen om hjælp til sine duksepligter, bliver den anden pige sur på C, da hun på ingen måde vil hjælpe hende med pligterne. Den anden pige udviser i denne situation ikke empati overfor C's følelser, da hjælpen for C lige så meget handlede om, at de to piger (de eneste piger i klassen) skulle lave noget sammen. Pigen reagerede ikke på, at C gik med hængende hoved ud af klassen, og selv ordnede pligterne. Under de individuelle undervisningsformer har eleverne heller ikke de store muligheder for at styrke deres empati, da de ikke får de andres synspunkter at høre, da opgaverne kun er henvendt til den enkelte elev. I forløbet med struktureret gruppearbejde, hvor alle eleverne i grupperne skal kende til svaret, er der en fin dialog mellem eleverne i C's gruppe. De skiftes til at tale, og lytter til hinanden uden at afbryde. Dette er med til at styrke elevernes empati, da de ved at lytte til hinanden respekterer reglerne for en dialog, og ifølge mine observationer også respekterer hinandens synspunkter. Derudover rakte de først hånden i vejret, når alle i gruppen havde fået lov til at ytre sit synspunkt. I den anden gruppe er O styrende, og de andre er mere eller mindre passive i denne netop denne opgave. O har ikke valgt at være styrende, men er det på grund af de andres passive adfærd. Men empatien bliver styrket i og med, at O tager hensyn til F's følelser omkring denne opgave, men samtidig lader han ham kende svaret for at kunne opfylde opgavens krav om, at alle i gruppen skal kende til svaret.

*Samarbejde*, som indebærer det at dele med andre, hjælpe andre og være gensidigt afhængige af hinanden. Der er intet ved de individuelle undervisningsformer, som støtter op omkring samarbejde. Eleverne sidder her med hver deres opgaver, og det er kun igennem læreren, at eleverne har interaktion med andre. Og denne lærer-elev interaktion bærer på ingen måde præg af gensidig afhængighed, da det ofte er i form af bekræftelse af en opgaves rigtighed eller i form af elevens behov for hjælp. Derimod er der igennem det strukturerede gruppearbejder flere eksempler på denne gensidige afhængighed, bl.a. da eleverne skulle finde titler på de eventyr, de kendte til. F kunne ikke rigtig komme i tanke om nogle eventyr, men det kunne O til gengæld, så han kom med flere eksempler. O havde dog problemer med at stave til titlerne, men dette kunne F så til gengæld hjælpe ham med. På denne måde fik de skabt et samarbejde, der bar præg af den gensidige afhængighed imellem dem.

*Selvhævdelse*, som omfatter det at bede andre om hjælp, at kunne stå for noget selv, samt at reagere på andres handlinger. På flere måder understøtter de individuelle undervisningsformer godt op om

muligheden for at udvikle selvhævdelse. Eleverne bliver over flere gange nødt til at bede læreren om hjælp, og læreren kan didaktisk organisere undervisningen sådan, at hver elev får noget, de hver i sær skal stå for. Der er dog det problem, at selvhævdelse også handler om at kunne sige nej til det, man for eksempel helst ikke bør være med til. Dette understøtter de individuelle undervisningsformer ikke, da magtfordelingen mellem læreren og eleven ikke er lige, og at eleven derfor i de fleste tilfælde vil forsøge at leve op til lærerens forventninger. Dette kom bl.a. til udtryk ved C's brug for bekræftelse fra min side igennem hele arbejdet med den selvstændige opgave. Under det strukturerede gruppearbejde blev eleverne nødsaget til at bede hinanden om hjælp, hvilket jeg blandt andet observerede under duetlæsningen,<sup>83</sup> hvor eleverne skulle hjælpe hinanden med ordene, hvis deres makker ikke kunne læse det. C var her god til at opmuntre sin makker, men var også god til selv at bede om hjælp. Man kan også sagtens strukturere gruppearbejdet sådan, at hver elev i en gruppe står for sit eget – ligesom en brik i et puslespil. Dette kan blandt andet gøres ud fra *Cooperative Learning* strukturen *bordet rundt*, som giver eleverne mulighed for at stå for deres eget arbejde, til trods for at de arbejder i et fællesskab.

*Selvkontrol*, hvor eleverne skal tilpasse sig fællesskabet og tage hensyn til andre. Her er det igen irrelevant at tale om de individuelle undervisningsformer, da det i disse tilfælde kun er en selv man skal tage hensyn til. Derimod er det strukturerede gruppearbejde oplagt til arbejde med elevernes selvkontrol, hvor eleverne skal kunne vente på sin tur, være kompromisorienteret, samt reagere på drilleri og kommentarer på andre uden at svare igen, blive vred eller slås. O må flere gange skulle tage hensyn til de andre i gruppen, da han på flere områder er kognitivt mere udviklet. Derudover startede F flere gange gruppearbejdet ud med at være inaktiv, og O måtte have tålmodighed og tage hensyn til F's langsomme opstart. Derudover måtte jeg i starten af den nye undervisningsform have en samtale med O, for at han kunne forstå betydningen af de forskellige roller, der gør sig gældende i et læringsfællesskab. Han gik dermed på kompromis for gruppens skyld, og lod sig selv finde sin rolle i fællesskabet. Det med at reagere på drilleri og kommentarer uden at svare igen, blive vred eller sloges var ikke et stort problem i klassen, og jeg ved, at det er noget, de har arbejdet meget med førhen. Jeg observerede flere gange F bede en af drengene i klassen om at stoppe med at drille ham, hvorefter drengen med det samme holdte inde. *Cooperative Learning* strategien *En for alle* lægger også op til, at eleverne i gruppen skal finde et kompromis mellem deres forskellige holdninger, hvilket især C's gruppe er rigtig gode til. Eleverne skulle bruge denne strategi til at

---

<sup>83</sup> Bilag 5 – Videoptagelse (Duetlæsning)



finde frem til deres gruppenavn. De kom hver især med deres bud på forskellige interesser, og måtte så i fællesskab prøve at finde frem til et navn, som skulle rumme dem alle i gruppen. Deres gruppe kom som bekendt til at hedde ”Team Hesteløbe.dk”, hvori deres fælles interesser er integreret.

*Ansvarlighed*, som drejer sig om at udføre opgaver og vise respekt for egne og andres ejendele og arbejde. Da vi i fællesskab på klassen skulle gennemgå reglerne for gruppearbejde, foreslog en af pigerne i klassen et punkt, som for hende betød rigtig meget; *Man må ikke drille og grine af hinanden*. Dette er hele essensen af det at respektere hinandens arbejde. De andres reaktioner på hendes ønske om dette punkt var desværre dets diametrale modsætning. Flere af drengene i klassen grinende ad hende, og sagde ”*Det giver da sig selv, det behøver man da ikke at skrive ned.*” Med disse ord tog de hendes succesoplevelse fra hende, og hun blev tydeligt bedrøvet. Igennem det strukturerede gruppearbejde blev eleverne sat til skiftevis at skulle skrive personkarakteristika ned på det ark, de havde fået. På den måde fik alle eleverne i gruppen ansvaret for både at passe på arkene, men blev også nødsaget til at respektere hinandens arbejde på det, de i fællesskabet skabte. Det er også ifølge speciallærer FHJ vigtigt for det gode læringsmiljø ”*at eleverne viser respekt for andre mennesker og at de anerkender, at alle er værdifulde for fællesskabet*”, hvilket ikke mindst er aktuelt for ansvarligheden overfor gruppen.

Jeg kan ud fra mine observationer og analyse af teorierne om social kompetence udlede, at der igennem arbejdet med det strukturerede gruppearbejde i et inkluderende læringsmiljø er bedre forudsætninger for at styrke elevernes sociale kompetencer, i forhold til de individuelle undervisningsformer. Eleverne havde til trods for deres indlæringsvanskeligheder gode muligheder for at styrke deres sociale kompetencer, da de fleste som udgangspunkt havde gode sociale forudsætninger. Derfor ser jeg ikke deres indlæringsvanskeligheder som en afgørende faktor i forhold til, om de er stand til at indgå i det inkluderende læringsmiljø. Der skete ikke nogen udvikling med elevernes sociale kompetencer, da udgangspunktet var de individuelle læringsformer, og eleverne havde flere episoder, hvor de ikke interagerede hensigtsmæssigt med hinanden (bl.a. med hensyn til hjælp til duksepligter og ved respekten for det, de andre ytrede på klassen). Da eleverne i stedet blev sat til at indgå i det strukturerede gruppearbejde, observerede jeg, hvordan eleverne fik større tolerance overfor hinanden i det faglige arbejde, men udviklingen kom især også til udtryk under andre former for social interaktion eleverne imellem (bl.a. under idrætsundervisningen og ved at eleverne gerne ville hjælpe hinanden med duksepligterne).

## Motivation

De social-kognitive og sociokulturelle perspektiver på motivation har det til fælles, at begge perspektiver anskuer kilden til motivation som værende både indre og ydre processer. Det er vigtigt, at man både arbejder med indre og ydre motivation i forhold til elever med generelle indlæringsvanskeligheder, da det ofte er i en kombination af både de ydre og indre motivationsfaktorer, der er afgørende for, hvor engagerede eleverne er i læringsaktiviteten.<sup>84</sup> Man ved dog, at elever med indlæringsvanskeligheder ofte har behov for megen ydre motivation, for at de overhovedet skal få en interesse for skolearbejdet. Dette er også hvad speciallærer FHJ argumenterer for: *"I min klasse arbejdes der primært med ydre motivation. Fordi eleverne grundet deres kognitive udviklingstrin (handicap), ikke kan se sig selv i en helhed"*<sup>85</sup>, men samtidig ved man også, at ydre motivation kan skabe en egeninteresse for processerne, og derved fremmer den indre motivation.<sup>86</sup> Jeg lavede i forbindelse med min evaluering et spørgeskema<sup>87</sup> til eleverne, hvor de skulle forholde sig til, hvad der påvirkede deres motivation. Ved at tage højde for elevernes kognitive forudsætninger i forhold til at se sig selv i en helhed, valgte jeg efterfølgende også at have små samtaler<sup>88</sup> med eleverne enkeltvis, som en opfølgning på spørgeskemaerne. Følgende svarmuligheder angiver ydre motivation: *Jeg ved, jeg bagefter må spille computer eller spille fodbold, De andre i klassen synes jeg er god til opgaven og Min lærer roser mig*. Følgende svarmuligheder angiver den indre motivation: *Jeg har lavet en lignende opgave før og Jeg ved, at det er noget jeg kan finde ud af*. Svarene, der angiver den indre motivation, er lavet ud fra det faktum, at det er noget, de selv er nødt til at skulle forholde sig til for at kunne blive motiveret. Udelukkende ud fra spørgeskemaerne kan jeg udlede, at det både er de indre og ydre faktorer, der har betydning for deres motivation. C har valgt at være enig i alle disse udsagn om indre og ydre motivation. Dette kan hænge sammen med hendes generelle positive holdning til alt skolearbejde, og at det på mange måder er sådan hun faktisk forholder sig til livet. Under interviewet bekræftede hun også, at hun godt kan lide at få ros, og at det hjælper hende til at lave mere i timerne. Derudover havde C i første omgang skrevet, at hun kun til dels var enig i udsagnet: *Jeg laver mest i timerne, når jeg ved, at det er nået, jeg kan finde ud af*, men var fast besluttet på at ville lave den om til enig under samtalen med mig, og siger *"Når jeg ved, at det er noget, jeg godt kan finde ud af, så kan jeg*

---

<sup>84</sup> Nordahl, T. (m.fl.) (2010) s. 25

<sup>85</sup> Bilag 2 - Interview med Speciallærer

<sup>86</sup> Nordahl, T. (m.fl.) (2010) s. 26

<sup>87</sup> Bilag 3 – Elevernes spørgeskemaer

<sup>88</sup> Bilag 4 – lydoptagelser(Samtaler med eleverne)

*godt lide at lave det.*<sup>89</sup> Hendes holdningsskifte siger noget om, at det er svært for hende at reflektere over, om det har betydning for hendes arbejdsindsats, at hun på forhånd ved, at det er noget, hun kan finde ud af. F derimod er uenig i, at han laver mest, når det er en opgave, han på forhånd ved, at han kan finde ud af. Af dette kan jeg udlede, at det måske kan være svært for F at reflektere over de indre motivationsfaktorer, da det ifølge mine observationer er en vigtig faktor for F, at han på forhånd ved, at det er noget, han kan finde ud af. Ud fra mine observationer i forbindelse med de individuelle undervisningsformer, reagerede F tit på, at det var noget, han ikke kunne finde ud af, og smed derefter sin blyant ned i bordet.

Med teorien og en kombination af spørgeskemaerne og samtalerne med eleverne som baggrund for min analyse kan jeg dermed udlede, at det er den ydre motivation, som har størst betydning for elever med generelle indlæringsvanskeligheders arbejdsindsats i timerne, dette set ud fra deres kognitive muligheder for at reflektere over egen praksis. De kan bedst forholde sig til den ydre motivation, og kan derigennem se, at de opnår noget synligt alt efter deres arbejdsindsats.

De sociokulturelle perspektiver på motivation bygger naturligvis på de sociokulturelle perspektiver på læring, og har derfor hovedvægten på de kulturelle forudsætninger, eleverne har, og de sociale interaktioner som individet er en del af. Derfor er det en nødvendighed for elevernes motivation, at de oplever sig som fuldgyldige deltagere i et praksisfællesskab, da et af de centrale begreber for det sociokulturelle motivationsperspektiv er *identitet*.<sup>90</sup> Eleverne må have en følelse af at være fuldgyldige deltagere i fællesskabet, et fællesskab hvor eleven bliver værdsat og regnet med, da det er igennem elevens identitet i fællesskabet, at eleven skal motiveres til fortsat læring. Dermed har omgivelserne en stor betydning for elevernes motivation, og det har den betydning, at eleverne går på en skole, hvor lærere og elever ser værdien af at lære.<sup>91</sup> Derudover er det ifølge professor i pædagogisk psykologi Thomas Terje Manger, dialogen mellem eleverne og deres fælles aktiviteter, der er afgørende for elevernes motivation. *"Eleverne konstaterer, at der findes forskelle, men gennem dialogen bliver disse overvundet, og de gensidige bidrag danner grundlaget for videre motivation og læring."*<sup>92</sup> Derfor er det indenfor de sociokulturelle perspektiver på motivation vigtigt, at man som lærer har fokus på relationen, fællesskabet og dialogen i læringsmiljøet, da det er her, at identiteten som motiverende elev bliver opbygget. Ud over de sociokulturelle

---

<sup>89</sup> Bilag 4 – lydoptagelse (Samtaler med eleverne)

<sup>90</sup> Motivation og mestring s. 25

<sup>91</sup> Motivation og mestring s. 25

<sup>92</sup> Motivation og mestring s. 24

motivationsperspektiver finder jeg også de socialkognitive teorier interessante i forhold til arbejdet med det inkluderende læringsmiljø, da også de tager udgangspunkt i det omkringværende miljø. ”*Et barns adfærd, kan ikke forstås, uden at man samtidig forstår, hvilke forhold i barnet og i barnets miljø der spiller sammen med denne adfærd*”.<sup>93</sup> Det socialkognitive motivationsperspektiv bygger dog i modsætning til det sociokulturelle motivationsperspektiv også på elevernes kognitive forudsætning for motivation. Dette kommer til udtryk i psykolog Albert Banduras teori om ”self-efficacy”, hvor han anser forventningen om mestring som særlig vigtig i forhold til elevernes motivation. Han skelner mellem begreberne *Efficacy expectations* og *outcome expectations*<sup>94</sup>, hvor det første står for forventningen om at være i stand til at udføre en bestemt opgave, og det sidste for forventninger om, hvad der vil ske, hvis man klarer opgaverne. Bandura argumenterer for, at begge forventninger har betydning for motivationen. Det, der betyder noget, er elevernes egen bedømmelse af, om de er i stand til at udføre de handlinger, som skal til for at mestre netop den opgave, som skal løses. Jo højere forventningen om mestring er, des bedre er muligheden for at få et godt resultat.<sup>95</sup> Forventningen om mestring bliver ifølge Bandura formet ved individets tolkning af information fra fire hovedkilder: Autentiske mestringsoplevelser, hvor eleverne lærer at mestre mere og mere krævende opgaver. Vikarierende erfaringer, som kan være rollemodeller, som eleven identificerer sig med og efterligner, når de mestrer. Verbal overtalelse, som forudsætter, at overtalelsen er knyttet til en opgave, som ligger lige over det færdighedsniveau, eleven i øjeblikket hersker. Og de fysiologiske reaktioner, hvor fraværet af rædsel og angst øger elevens forventning om mestring. Det er derfor i forhold til det inkluderende læringsmiljø vigtigt, at man som lærer er klar over, om de andre elevers vikarierende erfaringer har betydning for motivationen og for forventningen af at mestre, og at eleverne oplever tryghed i form af de fysiologiske reaktioner i klassen og i undervisningen. Af disse hovedkilder finder jeg de vikarierende erfaringer mest interessante i forhold til disse elever.

Da de individuelle undervisningsformer var i centrum, observerede jeg, at især F var meget fraværende og umotiveret. Han havde svært ved at forblive koncentreret, og gav op, hvis han ikke fandt det interessant, eller troede han ikke kunne finde ud af det. Dette udtrykker han også i spørgeskemaet, hvor han er uenig med, at timerne er mest spændende, når han skal arbejde alene, og supplerer i samtalen med mig, med at han gerne vil have hjælp fra de andre og at: ”*Jeg kan bedst*

---

<sup>93</sup> Motivation og mestring s. 27

<sup>94</sup> Skaalvik, E. m.fl. (2005) s. 178

<sup>95</sup> Motivation og mestring s. 28

*lide når der sidder nogen ved siden af.*<sup>96</sup> Ifølge de sociokulturelle perspektiver på motivation manglede F i disse situationer at føle sig værdifuld og værdsat og have en plads i et fællesskab. Da han i stedet arbejder igennem det strukturerede gruppearbejde, lader O ham ikke bare sidde stille og observere, derfor bliver F automatik deltagende i læringsfællesskabet. Ud fra de socialkognitive motivationsperspektiver, hvor forventningen om mestring sker igennem de fire hovedkilder, er det her især de vikarierende erfaringer, som er i spil. O er bevidst om, at de andre elever i klassen ser op til ham, hvilket han også giver udtryk for i samtalen med mig: *"jeg skulle vise mig som et godt eksempel overfor dem."*<sup>97</sup>

I den anden gruppe havde dialogen især stor betydning for elevernes motivation. C, der ofte under de individuelle undervisningsformer havde stor brug for lærerens anerkendelse i forhold til at forblive motiveret for opgaven, brugte nu gruppen til at blive bekræftet i sit værd. Hun var stadig usikker på, om det var rigtigt, det hun sagde, men igennem dialogen i gruppen kom de videre med opgaverne, og var derfor med til at motivere hinanden. Dette skal også ses i forlængelse af, at alle i gruppen så sig selv som værende aktive deltagere i fællesskabet, da netop det strukturerede gruppearbejde lagde op til at få alles mening med. C bekræfter i samtalen med mig, at hun synes, hun laver mere, når hun arbejder i grupper, end når hun laver opgaverne alene.<sup>98</sup>

Jeg kan dermed ud fra mine observationer, samtalerne med eleverne og analyse af de sociokulturelle og socialkognitive perspektiver på motivation udlede, at der igennem arbejdet med det strukturerede gruppearbejde i et inkluderende læringsmiljø skete en udvikling med eleverne. De elever, som havde svært ved at forblive motiverede under det individuelle arbejde, kunne bedre koncentrere sig i længere tid og havde lyst til at arbejde mere effektivt med opgaverne, når de arbejdede i de strukturerede grupper. Det, at eleverne har indlæringsvanskeligheder, har størst betydning i forhold til den måde, de bliver motiveret på, hvor det primært er de ydre faktorer, der er afgørende for elevernes motivation, da de på baggrund af deres kognitive forudsætninger har svært ved at blive styret af indre motivation for opgaverne.

## Diskussion

I forbindelse med min problemformulering finder jeg det relevant at se på et af Olga Dysthes hovedsynspunkter i forhold til de erfaringer, min empiri har givet mig: *"Læring har med relationer*

---

<sup>96</sup> Bilag 4 – lydoptagelse (Samtale med eleverne)

<sup>97</sup> Bilag - lydoptagelse

<sup>98</sup> Bilag - lydoptagelse

*mellem mennesker at gøre, læring foregår gennem deltagelse og gennem samspil mellem deltagerne, sprog og kommunikation er noget centralt i læringsprocesserne, balancen mellem det individuelle og det sociale er et kritisk aspekt ved ethvert læringsmiljø, læring er langt mere end det, der sker i elevens hoved, det har med omverdenen i bred forstand at gøre.*<sup>99</sup> Hvis jeg sætter dette hovedsynspunkt i forhold til min empiri, kunne et relevant spørgsmål lyde: ”Var det så netop derfor, at eleverne oplevede større motivation for det faglige arbejde, fordi at mit undervisningsforløb tog udgangspunkt i elevernes indbyrdes relationer i stedet for at have fokus på deres kognitive forudsætninger?”

Jeg valgte at anskue elevernes sociale forudsætninger som deres force i stedet for at se på deres manglende kognitive forudsætninger, som den tidligere nævnte rapport så som ”fejlen”, der gjorde, at elever med generelle indlæringsvanskeligheder ikke kunne blive motiveret for det faglige arbejde i skolen. Set ud fra et samfundssyn er det jo netop herigennem problematikken ligger; at man som følge af den psyko-medicinske tilgang laver vurderingerne af eleverne på baggrund af deres funktionsnedsættelser – altså hvad de ikke kan. Det er mig derfor nærliggende, at man som speciallærer forholder sig kritisk til dette syn på mennesker, da det i sidste ende kan have den konsekvens, at eleven bliver stigmatiseret. Derfor valgte jeg i praktikken, at se eleverne ud fra de ressourcer de havde, for derigennem at bruge disse ressourcer til at arbejde med det, de havde svært ved. Derfor mener jeg, at overstående spørgsmål netop kan have haft betydning for min undervisning. På baggrund af mit socialkonstruktivistiske læringssyn, blev læring og motivation nu ikke længere anskuet ud fra et kognitivt læringssyn, men blev til resultatet af den proces, der sker når eleverne arbejder sammen i et inkluderende læringsmiljø.

Derudover finder jeg det i forhold til min problemformulering også relevant at diskutere det faktum, at undervisningen inden for det specialpædagogiske felt ofte tager udgangspunkt i de indvidorienterede undervisningsformer, hvor det primært er elevdifferentiering, der er i højsædet. Dette mener jeg på baggrund af mit projekt, at man som speciallærer er nødt til at forholde sig kritisk til. Dette skal blandt andet ses i forhold til at styrke elevernes sociale kompetencer, hvilket man i øvrigt som lærer er pålagt igennem folkeskoleloven § 1, angående elevernes alsidige udvikling (jfr. Afsnit om social kompetence). Derfor er det helt essentielt, at man integrerer elevernes interaktion med hinanden i den daglige undervisning. Eleverne bliver nødt til at være en del af et fællesskab for netop at få en forståelse af, hvordan man hensigtsmæssigt kan lære at interagere med hinanden. Disse elever kan jo som tidligere nævnt også have adfærdsvanskeligheder,

---

<sup>99</sup> Dysthe, O. (2003) s. 39

og selvom det ikke decideret var et problem i min praktikklasse, kan jeg godt se problematikken i at skulle få alle børn med indlæringsvanskeligheder til at indgå i et socialt samspil. Dette er efter min mening lærerens opgave at få eleven integreret i det læringsfællesskab, som specialklassen burde indeholde. Lærerens opgave er dermed at lade eleven tage små skridt mod en tilværelse, der bliver mere og mere inkluderende. Kaj Struve henviser til en undersøgelse lavet af Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, som har fulgt elever fra 1981 og op igennem deres skolegang.<sup>100</sup> Undersøgelsen viste, at børn fra socialt svage hjem havde markant større chance for at få uddannelse og arbejde, hvis de gik i klasse med mange ressourcestærke kammerater. Dette bliver i daglig tale betegnet som ”kammerateffekten”. Jeg vil med dette som baggrund hævde, at den samme kammerateffekt kan have betydning i forhold til at inkludere børn med adfærdsvanskeligheder i et læringsfællesskab. Der var i min praktikklasse én dreng med diagnosen ADHD, hvorimod de andre havde rigtig gode forudsætninger for at indgå i det sociale fællesskab. Ud fra sammensætningen af de heterogene grupper i forbindelse med det strukturerede gruppearbejde gik mine refleksioner blandt andet ud på, hvordan jeg fik sat drengen med ADHD sammen de to elever i klassen, som begik sig godt socialt. Og netop igennem det strukturerede gruppearbejde, hvor eleven med ADHD fik en anerkendende plads i gruppen, kunne han bruge de andre to elever som rollemodeller for, hvordan man hensigtsmæssigt interagerede med hinanden. Af dette vil jeg derfor udlede, at selvom det gælder elever på specialskoler, kan ”kammerateffekten” stadig have stor betydning for elevernes udvikling, da elevernes trods deres vanskeligheder samtidig har en masse forcer, som kan have en positiv indflydelse på hinanden.

## Metodekritik

Jeg valgte på baggrund af den hermeneutiske tilgang at tage udgangspunkt i den kvalitative undersøgelsesmetode til indsamling af empirien til min opgave for på den måde at forstå, hvorfor tingene forholder sig som de gør.

Jeg vil på baggrund af, at min empiri er udført over en kort tidsperiode, forholde mig kritisk til mit empiriske materiale, som jeg derfor er opmærksom på, går ud over opgavens validitet. Dette skal ses i tilknytning til, at der indenfor denne periode kun er sket en mindre udvikling i forhold til elevernes sociale kompetencer og motivation. Udover validiteten af empirien vil jeg også forholde mig kritisk til reliabiliteten. Dette på baggrund af at opgaven kun tager udgangspunkt i mine egne

---

<sup>100</sup> Struve, K. (2009) s. 84

observationer af eleverne, igen over en kort periode, og at det derfor er mine subjektive iagttagelser og derved tolkning, der danner grundlag for mine følgeslutninger. Derudover må det tages i betragtning, at både spørgeskemaer og interviews bærer præg af, at eleverne har svært ved at reflektere over egen praksis, og samtalerne derfor er meget styret af, at eleverne svarer på mine refleksioner over deres svar på spørgeskemaerne. Jeg var dog på forhånd bevidst om, at målet med min opgave ikke var at opnå resultater, som skulle gentages, men at det vigtigste var at opnå en forståelse af, hvordan jeg som speciallærer kunne være med til at styrke elevernes sociale kompetencer og motivation igennem et inkluderende læringsmiljø. Afslutningsvis vil jeg dog nævne, at mine følgeslutninger ikke kun er fastlagt ud fra min empiriske viden, men udgør netop den hoisontsammensmeltning, der er sket under analysen af empirien og min teoretiske viden om det inkluderende læringsmiljø, sociale kompetencer og motivation. Dermed vil min konklusion derfor tage udgangspunkt i min nye forståelseshoisont.

## **Konklusion**

Med udgangspunkt i første del af min problemformulering vil jeg ud fra opgavens indhold konkludere på, hvordan jeg som speciallærer kan være med til at skabe et inkluderende læringsmiljø for elever med generelle indlæringsvanskeligheder.

Jeg kan i den forbindelse udlede, at elever med generelle indlæringsvanskeligheder ofte ikke har mulighed for at blive en del af regeringens ønske om at inkludere flere elever i den almindelige folkeskole. Dette skal ses i forhold til det psyko-medicinske paradigme, som stadig er en afgørende faktor for, hvilke børn der passer ind i folkeskolen, men også ud fra det ideal at alle elever har ret til en undervisning, der lader eleven udvikle og udnytte sine evner bedst muligt. Derfor er det igennem inklusionens egentlige betydning, hvor det er elevernes oplevelse af at være værdifuld og føle sig som en naturlig del af fællesskabet, at jeg ser disse elevers mulighed for at indgå i et inkluderende læringsmiljø. I dette miljø skal man som speciallærer være opmærksom på at styrke elevernes indbyrdes relation, for at de derigennem kan få medindflydelse og en anerkendt position i et læringsfællesskab. Dette læringsfællesskab skal bygge på tryghed, anerkendelse, dialog, gensidig afhængighed, gensidig støtte og respekt. Det inkluderende læringsmiljø kan opbygges på flere måder, men jeg har i dette projekt haft fokus på, at læringsmiljøet skal være en tydelig og integreret del af undervisningen i klassen, og har derfor valgt at tage udgangspunkt i *Cooperative learning* og *Det flerstemmige klasserum* som didaktiske redskaber. Dette ud fra at jeg på forhånd vidste, at



eleverne havde gode forudsætninger for at indgå i gruppearbejde, og fordi disse redskaber understøtter de grundlæggende aspekter i et inkluderende læringsmiljø.

Anden del af problemformulering lød på, om det inkluderende læringsmiljø kunne være med til at styrke elevernes sociale kompetencer og deres motivation for faglig læring. Ud fra et socialkonstruktivistisk læringssyn og igennem min analyse af praksis kan jeg konkludere, at elevernes sociale kompetencer og motivation har større mulighed for at blive styrket igennem et inkluderende læringsmiljø end igennem en individorienteret undervisning. Dette på baggrund af at eleverne igennem det strukturerede gruppearbejde skal bruge strategier, der gør det nødvendigt at lære hensigtsmæssige måder at interagere med hinanden. Derudover bliver elevernes motivation styrket igennem læringsfællesskabet, hvor deres identitet som aktiv og værdsat deltager bliver udviklet. Det, at eleverne har indlæringsvanskeligheder, har størst betydning i forhold til den måde, de bliver motiveret på, hvor det primært er de ydre faktorer, der er afgørende for elevernes motivation, da de kan have svært ved at blive styret af indre motivation for opgaverne.

Med afsæt i konklusionen kan jeg udlede, at det, som speciallærer i en klasse med elever med generelle indlæringsvanskeligheder, er vigtigt ikke kun at have det individuelle perspektiv for øje, da elevernes indbyrdes interaktioner har betydning for deres følelse af at være inkluderet. Til trods for at eleverne ikke nødvendigvis kan inkluderes i den almindelige folkeskole, har de stadig behov for at være aktive deltagere i et læringsfællesskab. Dette blandt andet for at styrke deres sociale kompetencer og motivation for faglig læring. Det er speciallærerens opgave at sætte rammerne for et inkluderende læringsmiljø for eleverne, og det er derfor vigtigt, at man har viden omkring elevernes forudsætninger og kan se deres styrkesider i stedet for at fokusere på, hvad de ikke kan på grund af deres kognitive forudsætninger.

## Perspektivering

Jeg har igennem arbejdet med projektet flere gange reflekteret over et vigtigt aspekt, som kunne være interessant i denne opgave at perspektivere til. Hvordan kan jeg som speciallærer sikre, at man igennem det inkluderende læringsmiljø tilgodeser den enkelte elevs behov og forudsætninger? Ifølge forfatterne til bogen *Individuelt tilpasset undervisning specialpædagogisk arbejde i skolen* af Torill Ekeberg og Jorun Holmberg er der i gennem de individuelle arbejdsformer gode muligheder

for læreren for at tage udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger.<sup>101</sup> Men behøver gruppearbejde nødvendigvis at bygge på det modsatte, at man ikke kan tage udgangspunkt i den enkelte elev, men i stedet kun tager udgangspunkt i hele klassens forudsætninger. Ifølge Spencer Kagan er det blandt andet gennem SPIL principperne, at *Cooperative learning* kan bruges til at undervisningsdifferentiere.<sup>102</sup> Med dette som udgangspunkt finder jeg det interessant at se på forskellen mellem undervisningsdifferentiering og elevdifferentiering. Hvor fællesskabet spiller en central rolle i undervisningsdifferentiering, spiller det ingen rolle i forbindelse med elevdifferentiering. Elevdifferentiering er netop karakteriseret ved individuelle forløb, hvor der udelukkende planlægges en undervisning ud fra elevernes forudsætninger og behov, som ikke indebærer, at eleverne arbejder sammen i nogen form for klassefællesskab. Dette er ifølge Lektor ved læreruddannelsen i Århus, Jens H. Lund og ifølge mine erfaringer ofte det, man vil finde i de forskellige former for specialundervisning.<sup>103</sup> Det afgørende ved undervisningsdifferentiering er derimod, hvordan man tager højde for elevernes forskelligheder i et samarbejdende læringsfællesskab, hvilket er noget ganske andet. Jens H. Lund skriver: *"Når man undervisningsdifferentierer, fokuserer man også på den enkelte elev, men som medlem af et lærende og samarbejdende fællesskab, og i dette tilfælde er det ikke eleverne, der flyttes rundt på eller "justeres" på – det er derimod undervisnings mange forskellige facetter, der "drejes på, så det lærende fællesskab kan rumme alle eleverne og drage nytte af deres forskelligheder."* Dette er for mig indbegrebet af det inkluderende læringsmiljø, og jeg finder det i den forbindelse interessant, om man ikke igennem undervisningsdifferentiering har de samme muligheder for at tage udgangspunkt i elevernes behov og forudsætninger, som man har igennem elevdifferentiering.

---

<sup>101</sup> Ekeberg, T. (m.fl) (2002) s. 128

<sup>102</sup> Kagan, S. (2009) s. 75 (SPIL-principperne: Samtidig interaktion, Positiv indbyrdes afhængighed, Individuel ansvarlighed og Lige deltagelse)

<sup>103</sup> Lund, J. (red.) (2008) s. 266

## Litteraturliste

### Bøger

Alenkær, Rasmus (red.) (2009): *Den inkluderende skole – en grundbog*. Frydenlund

Andersen, Gorm Bagger og Boding, Jesper (2010): *Professionsbacheloropgaven i læreruddannelsen*. Dafolo

Andersen, Jens (red.) (2004): *Den rummelige skole – et fælles ansvar*. Kroghs forlag

Birkler, Jacob (2009): *Videnskabs teori – en grundbog*. Munksgaard Danmark

Christiansen, Jørgen m.fl. (red.) (2011): *Specialpædagogik – en grundbog*. Hans Reitzels forlag

Dewey, John (2005): *Demokrati og uddannelse*. Klim

Dysthe, Olga (1997): *Det flerstemmige klasserum*. Klim

Dysthe, Olga (2003): *Dialog, samspil og læring*. Klim

Egelund, Niels (2010): *Det ved vi om læringsmiljø og specialpædagogik*. Dafolo

Egelund, Niels (red.) (2004): *Specialpædagogisk praksis – indspil og udspil*. Danmarks pædagogiske universitetsforlag

Egelund, Niels. og Tetler, Susan (red.) (2010): *Effekter af specialundervisningen – pædagogiske vilkår i komplicerede læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater*. Danmarks pædagogiske universitetsforlag

Ekeberg, Torill Rønsen og Holmberg, Jorun Buli (2002): *Individuelt tilpasset undervisning*. Dafolo forlag

Gade, Anders (1997): *Hjerneprocesser*. Frydenlund

Illeris, K. (2009): *Læring*. Roskilde universitetsforlag

Illeris, Knud (red.) (2000): *Tekster om læring*. Roskilde universitetsforlag

Jerlang, Espen (red.) (2008): *Udviklingspsykologiske teorier*. Hans Reitzels forlag

Jolliffe, Wendy (2011): *Kooperativ læring i klasseværelset*. Dafolo

Kagan, Spencer og Stenlev, Jette (2009): *Undervisning med samarbejdsstrukturer – Cooperative learning*. Alinea

Kutscher, Martin L. (2009): *Børn med blandingsdiagnoser*. Dansk psykologisk forlag

Lave, Jean og Wenger, Etienne (2003): *Situeret læring og andre tekster*. Hans Reitzels forlag

Lorenzen, Per (2009): *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Universitetsforlaget, Oslo

Manger, Terje: *Det ved vi om motivation og mestring*. Dafolo

Nordahl, T. (2004): *Eleven som aktør*. Hans Reitzels forlag

Nordahl, T. (m.fl.) (2010): *Uligheder og variationer – Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer*. Dafolo

Skaavik, E. (2007): *Skolens læringsmiljø – selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. Akademisk forlag

Standberg, Leif (2009): *Vygotskij i praksis*. Akademisk forlag

Struve, Kaj (2009): *Inklusion – ideal og virkelighed*. Systime

Tetler, Susan (2000): *Den inkluderende skole – fra vision til virkelighed*. Gyldendal

Tetler, Susan og Langager, Søren (red.) (2009): *Specialpædagogik i skolen – en grundbog*. Gyldendals lærerbibliotek

Tetler, Susan m.fl. (2011): *Inkluderet i skolens læringsfællesskab? - En fortløbende problemidentifikations – og løsningsstrategi*. Dafolo

Trillingsgaard, Anegen (m.fl.) (red.) (2003): *Børn der er anderledes*. Dansk psykologisk forlag

Vestergaard, Anja m.fl. (2004): *Det kommer ikke af sig selv – om at undervise elever med socialkognitive vanskeligheder i sociale færdigheder*. Langagerskolen, Århus Amt

### **Internetsider:**

Aalborg kommune - specialundervisning (Lokaliseret den 19. december 2011):

<http://www.aalborgkommune.dk/Borger/boern-og-unge/i-skole/specialundervisningen/Sider/Specialundervisning.aspx>

Præciseret formålsparagraf (Fælles Mål 2009) *Elevernes alsidige udvikling*

UVM.dk – Publikation (Lokaliseret d. 19. december 2011)

<http://www.uvm.dk/service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/Faelles%20Maal%202009%20-%20Elevernes%20alsidige%20udvikling/Elevens%20alsidige%20udvikling%20i%20lyset%20af%20aendringer%20af%20folkeskoleloven%20siden%202003/Fornyelse%20af%20folkeskoleloven%20i%202003.aspx>

## Bilag

### Bilag 1: Undervisningsforløb fra praktikken OB (overbygningsklassen) på Skibstedskolen

Jeg har i mit undervisningsforløb taget udgangspunkt i Himm og HIPPES didaktiske relationsmodel, da jeg vurderer, at det giver mig den bedste mulighed for at arbejde med forløbet ud fra et helhedsorienteret syn på læring og undervisning. Derudover finder jeg det relevant, at relationsmodellen netop betegnes som dynamisk<sup>104</sup>, hvilket jeg anser som hensigtsmæssigt i forhold til at kunne ændre målene direkte i aktiviteten og lade de andre aspekter i modellen tage ny form derefter. Det skal ses ud fra et procesdidaktisk perspektiv, som ifølge Susan Tetler er nødvendigt at medtænke, når man underviser elever med særlige behov. Evaluering skal ikke kun være en afsluttende proces, men skal være en del af selve situationen, på det didaktiske handleniveau. *”Læreren forsøger at realisere sine hensigter, og i mødet med elevernes hensigter får læreren respons, som det er nødvendigt umiddelbart at reflektere over med henblik på de videre handlinger.”*<sup>105</sup> Jeg har dog valgt at inddrage begrebet *tegn* fra SMTTE-modellen, da jeg ser det som et godt redskab til at skærpe opmærksomheden i undervisningen og dermed også til mine observationer af eleverne.

### Læringsforudsætninger

#### Generelt:

- Der er seks elever i klassen i alderen 14-17 år
- Eleverne går på en specialskole, og har alle generelle indlæringsvanskeligheder. (De kan læse bl.a. på cirka 2. klasses niveau)
- En af eleverne har diagnosen AD/HD, hvilket bl.a. betyder, at han til tider kan have manglende forståelse for samvær med andre, samt svært ved at koncentrere sig i længere tid ad gangen.
- Eleverne har brug for tydelige voksne, som de er trygge ved.
- De har brug for en struktureret hverdag og trygge rammer.
- Jeg har været med i klassen i to uger inden forløbet, hvor jeg har indgået som hjælper og observatør. Derfor kender eleverne mig, og er i gang med at blive trygge ved min tilstedeværelse i klassen.

<sup>104</sup> Lund, J. (2008) s. 116 (Almen didaktik)

<sup>105</sup> Tetler, S. (2009) s. 157

### Fagligt:

- Eleverne læser cirka på 2. klasses niveau
- De fleste af eleverne er gode til at holde et fagligt fokus, men nogle har svært ved at koncentrere sig i længere tid ad gangen.
- Eleverne har haft om eventyr før og ved hvad et eventyr er
- Nogle af eleverne har før analyseret et eventyr ud fra følgende:
  - o Komposition
  - o Personkarakteristik
  - o Miljøkarakteristik
  - o Fortælle teknik
  - o Sprog
- Alle elever kan lytte til oplæsning af et eventyr
- Eleverne har lektier for hver dag (ofte læsning)

### Socialt:

- Eleverne er omsorgsfulde og hjælpsomme
- De fleste af eleverne er udadvendte og fungerer godt socialt
- De fleste af eleverne er gode til at lytte når andre fortæller
- De fleste af eleverne kan hjælpe og tage hensyn til svagere elever
- Få elever kan til tider have svært ved at følge regler
- En af eleverne kan til tider have svært ved at indgå i sociale samværsformer

## ***Mål***

### Fagligt:

- Eleverne skal have kendskab til kunsteventyr
- Eleverne skal have kendskab til eventyrets sprog, symboler, komposition og personer
- Eleverne skal kunne læse et eventyr

### Socialt:

- Eleverne skal kunne indgå i gruppearbejde på tre
- Eleverne skal kunne støtte og respektere hinanden i gruppearbejdet (Udviser empati og ansvarlighed)
- Eleverne skal kunne spørge hinanden om hjælp og bruge hjælpen til at komme videre med arbejdet (Udviser selvhævdelse)
- Eleverne skal blive kompromisorienterede (Udviser selvkontrol)

- Eleverne skal indgå i dialog med de andre elever i gruppen
- Eleverne skal have en oplevelse af, at de bliver fagligt motiverede ved at samarbejde i en gruppe.

## ***Tegn***

### Fagligt:

- Eleverne viser interesse for eventyr
- Eleverne spørger uforpligtende og interesseret ind til eventyrenes kendetegn.

### Socialt:

- Eleverne indgår i dialog med hinanden
- Eleverne viser hensyn til hinanden
- Eleverne hjælper hinanden
- Eleverne arbejder engageret og er glade

## ***Evaluering***

- Konkrete skriftlige observationer
- Løbende samtale med eleverne
- Spørgeskema + små interviews med eleverne (Elevernes selvevaluering)
- Samtale og feedback fra praktiklæreren

## ***Indhold***

Forløbet bygger på et socialkonstruktivistisk læringssyn, hvor det er igennem samspil med omgivelserne at læring opstår. Dette vil blive gjort ud fra følgende didaktiske redskaber: *Cooperative learning* og *Det flerstemmige klasserum*. Indholdet bygger på elementprincippet, hvor et hvert nyt indholdselement lineært bygger på det forudgående.

Eleverne skal arbejde med følgende eventyr:

- *Kærestefolkene*
- *Svinedrengen*
- *Den standhaftige tinsoldat*

Eleverne skal arbejde med eventyrenes særlige kendetegn:

- Kunsteventyr (ift. H.C. Andersen)
- Sprog og Symboler
- Kompositionen (bl.a. ved kontraktmodellen)
- Personer (bl.a. ved aktantmodellen)

### ***Lærerprocessen***

Undervisningen som udgangspunkt tage afsæt i struktureret gruppearbejde (ud fra SPIL-principperne i *Cooperative Learning*), og det dialogiske samspil mellem eleverne ud fra teorien om *Det flerstemmige klasserum*.

Der bliver taget udgangspunkt i, at læring skal foregå i dialogiske praksisfællesskaber, som skal være en motiverende faktor for eleverne. Dette skal ses ud fra et induktivt syn på vidensstilelse, hvor jeg som lærer vil have en vejledende og autoritativ lærerrolle, dog med den lærestyring som eleverne har brug for til at nå målene. Derudover vil opgavernes karakter bære præg af variation i løbet af dagen, for netop at tilgodese elevernes koncentrationsbesvær.

### ***Rammefaktorer***

- Undervisningsforløbet strækker sig over 4 uger
- Der er mulighed for at arbejde med forløbet i ca. 6 timer om ugen
- Eleverne arbejder i grupper på tre personer
- Der er mulighed for at eleverne kan arbejde både inde og udenfor klasseværelset.
- Skolens målsætning: ”*Skibstedskolen skal være stedet, hvor lysten til læring skal få dannelse og uddannelse til at forenes til en helhed gennem processer, der tager udgangspunkt i fællesskabet og den enkelte elevs baggrund, miljø og formåen med henblik på elevens alsidige udvikling og kompetencer i fremtiden.*”



## Bilag 2: Interview med speciallærer Frank Hejselbak Jensen

Interviewet bygger på nogle af de udtalelser, som Frank er kommet med under vejledningen i praktikken. Frank Hejselbak Jensen har godkendt interviewet.

1. *Hvad vil du betegne som de største udfordringer ved at motivere elever med generelle indlæringsvanskeligheder?*

- At få skabt en "sikker base" i klassen som er grundlaget for al udvikling, både fagligt men også socialt.
- At højne elevernes selvværd/selvtillid, set i lyset af, deres baggrund ofte er præget af nederlagsfølelser. F.eks. Skoleskift, svage familieforhold, Handicap.
- At finde den nærmeste udviklingszone. Kan være vanskeligt fordi deres motivation for nogle elevers vedkommende er skiftende.

2. *Hvad har du oplevet som de største motivationsfaktorer i klassen, og hvorfor tror du det netop er disse faktorer som har hjulpet eleverne?*

- Læreren som rollemodel har en enorm betydning for elevernes motivationsfaktor.
- Også lærerpersonligheden. Relationen til eleverne. Motivationen er størst når lærer/elev har noget at miste i forhold til relationen.
- Undervisningsforløbene lykkes når den nærmeste udviklingszone rammes. Det er her eleverne får succesoplevelser. "Jeg kan" oplevelser.

3. *Hvad er din holdning til indre og ydre motivation, og hvilken betydning synes du det har i forhold til eleverne i klassen?*

- I min klasse arbejdes der primært med ydre motivation. Fordi eleverne grundet deres kognitive udviklingsstrin(handicap), ikke kan se sig selv i en helhed. For de fleste elevers vedkommende ligger motivationen ofte i relationen til den voksne(lærerpersonligheden). Når eleverne har tillid til læreren som deres vejleder/mentor, følger motivationen med hen ad vejen.

4. *Synes du, at det virker til, at eleverne påvirker hinandens motivation, og i så fald på hvilke områder og hvordan?*

- De påvirker i nogen grad hinandens motivation. Særligt i gruppearbejde har de stor indvirkning på hinanden.

5. *Har tanker om læringsfællesskabet i klassen betydning for din tilrettelæggelse af undervisningen i klassen, og i så fald hvordan og hvorfor?*

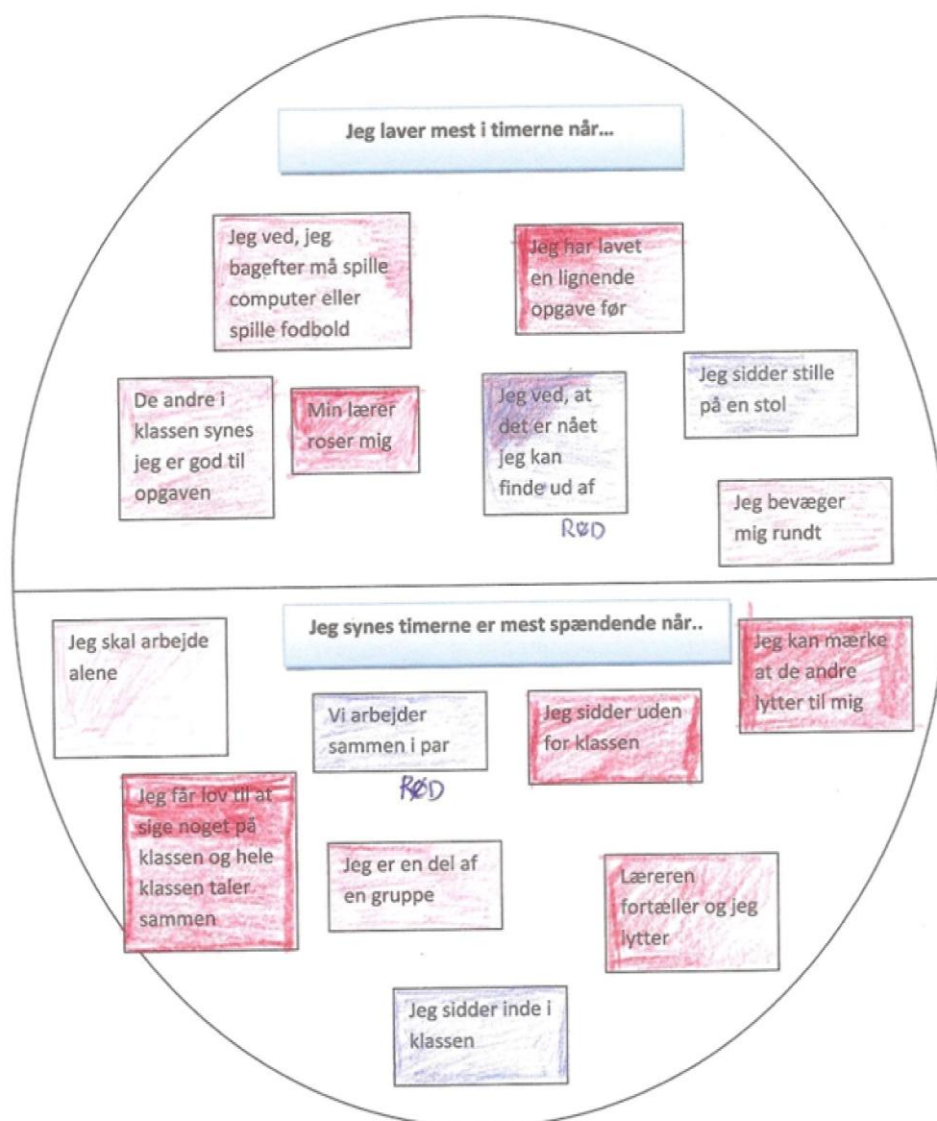
- I alt min undervisning er der gjort tanker om læringsfællesskabet. Nogle arbejder godt sammen andre ikke. Nogle er gode til at motivere hinanden.
- De lærer forskelligt og derfor er der reflekteret over hvad de kan lære af hinanden.

- I gruppesammensætning er vigtige faktorer elevernes niveau, læringsstile, temperament, rotation, evnen til at kunne samarbejde med flere, vigtige elementer.
6. *Synes du, at elevernes motivation ser ud til at ændre sig i forhold til at arbejde individuelt og til at arbejde i grupper, og i givet fald, hvordan og hvorfor?*
- Elevernes arbejde er meget afhængigt af om der arbejdes i grupper eller individuelt. Jo tættere og bedre relation til læreren, des mere stabil er elevernes tilgang til arbejdet. Jo mere lærerhjælp gruppen kan få, jo større mulighed for at motivere gruppen.
7. *Synes du, at det virker til, at elevernes motivation bliver påvirket ved at arbejde sammen med en klassekammerat, som de ser op til?*
- Kammerat effekten kan have en kæmpe betydning, for motivationen.
8. *Tror du, at struktureret gruppearbejde (som bl.a. cooperative learning), kan være med til at styrke elevernes motivation? I givet fald, hvorfor?*
- *Cooperative learning* kan være en god metode, for de elever der er usikre og har svært ved at komme til orde i klassen. Eleverne bliver bedre til at argumentere og forholde sig til et fagligt område.
9. *Hvad vil du betegne som vigtige elementer for at opnå det gode læringsmiljø i klassen?*
- At vejlede den enkelte elev i at bidrage til fællesskabet og påtage sig personligt ansvar.
  - Eleverne får en oplevelse af, at problemer er til for at overvindes og give dem oplevelsen af at sammenhold gør stærk.
  - At personligt engagement og aktiv medvirken giver livsglæde og overskud.
  - At eleverne viser respekt for andre mennesker og at de anerkender, at alle er værdifulde for fællesskabet.
  - At eleverne i nogen grad bliver fastholdt i deres valg og viser dem værdien af at være medlem af et forpligtende fællesskab, hvor alle har ansvar for egne handlinger og medansvar for egen læring.
  - At alle i klassen har et fælles ansvar over for både medmennesker og fysiske rammer.
  - At være konsekvente i forhold til værdier vedrørende skolegang og socialt samvær.
  - At opmuntre eleverne til at bruge deres fantasi og være kreative.
  - At arbejdsmiljøet i klassen skal være præget af flid og engagement.
  - At skabe succesoplevelser, som lidt efter lidt vil være med til at styrke elevens selvværd.
  - Forældre-deltagelse er vigtig for barnets skolegang.


### Bilag 3: Elevernes spørgeskemaer


1. elev: C


ENIG   
TIL DELS ENIG   
UENIG 



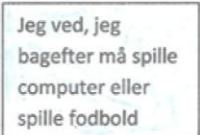
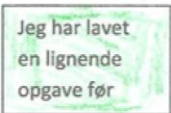
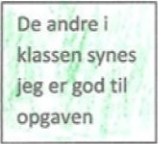


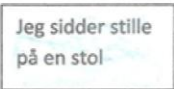
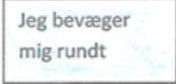
2. elev: O

ENIG 

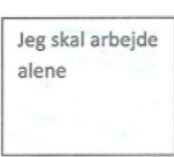
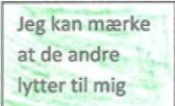
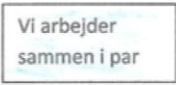
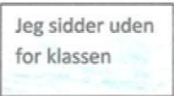

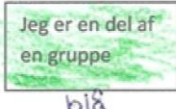

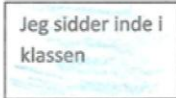
TIL DELS ENIG 

UENIG 

**Jeg laver mest i timerne når...**

- Jeg ved, jeg bagefter må spille computer eller spille fodbold 
- Jeg har lavet en lignende opgave før 
- De andre i klassen synes jeg er god til opgaven 
- Min lærer roser mig 
- Jeg ved, at det er nået jeg kan finde ud af 
- Jeg sidder stille på en stol 
- Jeg bevæger mig rundt 

**Jeg synes timerne er mest spændende når..**

- Jeg skal arbejde alene 
- Jeg kan mærke at de andre lytter til mig   
*blå*
- Vi arbejder sammen i par 
- Jeg sidder uden for klassen 
- Jeg får lov til at sige noget på klassen og hele klassen taler sammen 
- Jeg er en del af en gruppe   
*blå*
- Læreren fortæller og jeg lytter 
- Jeg sidder inde i klassen 

3. elev: F

ENIG   
TIL DELS ENIG   
UENIG 



#### **Bilag 4: Lydoptagelse - samtale med eleverne**

Lydoptagelsen er optaget d. 1. december 2011 og findes på den vedlagte CD.

Disse lydoptagelser er samtaler med tre af elever (F, C og O). Samtalerne tager udgangspunkt i deres besvarelser af spørgeskemaerne, og har til hensigt at nuancere de kvantitative spørgeskemaer ud fra en mere kvalitativ tilgang.

#### **Bilag 5: Video – Parlæsning**

Videoptagelsen er optaget d. 29. november 2011 og findes på den vedlagte CD

Eleverne læser H.C. Andersens eventyr "*Den grimme ælling*" ud fra *Cooperative learning* strategien duetlæsning, som skal hjælpe elevernes kommunikative og sociale færdigheder, da de igennem læsningen skal hjælpe hinanden og arbejde i en fælles rytme.

Vi ser i videoen C og en dreng fra klassen læse sammen. De hjælper hinanden igennem teksten, ved for det første at følge med i det hinanden læser, men også ved at lytte til hinandens behov for hjælp til de ord, som de har svært ved.