

# Kravafvisning i et specialpædagogisk skoletilbud

BACHELORPROJEKT 2023

PERNILLE SNEDKER POULSEN – LE190023

DEN 22. MAJ 2023

LÆRERUDDANNELSEN

UC SYD ESBJERG

VEJLEDER: SØREN BØJGÅRD

ANSLAG: 62.399

# Indholdsfortegnelse

<b>Indledning</b> .....	2
<b>Læsevejledning</b> .....	2
<b>Problemformulering</b> .....	2
<b>Case</b> .....	3
<b>Metode</b> .....	4
<i>Undersøgelhedsdesign</i> .....	5
Mixed methods .....	5
Fænomenologisk deduktiv fremgangsmåde .....	5
Observationer .....	6
Casestudier .....	6
Spørgeskema .....	6
Interview .....	7
<i>Validitet og reliabilitet</i> .....	7
<b>Teori</b> .....	8
<i>Kravafvisning af Elizabeth Newson</i> .....	8
<i>Det eksplosive barn af Ross Green</i> .....	10
<i>Lærerens relationskompetence</i> .....	12
<i>Skolen uden skældud af Louise Klinge</i> .....	13
<i>Kommunikation</i> .....	14
<b>Analyse</b> .....	16
<i>Analyse af spørgeskema og interview</i> .....	19
<b>Diskussion</b> .....	20
<b>Konklusion</b> .....	20
<b>Praksisudvikling</b> .....	21
<b>Litteraturliste</b> .....	22
<b>Bilag 1</b> .....	23
<i>Oversigt over eleverne og deres tilhørende diagnoser</i> .....	23
<b>Bilag 2</b> .....	24
<i>Spørgeskema</i> .....	24
<b>Bilag 3</b> .....	27
<i>Interview med Louis</i> .....	27
<b>Bilag 4</b> .....	28
<i>Interview med lærer</i> .....	28
<b>Bilag 5</b> .....	30
<i>Værktøjskasse</i> .....	30
<b>Bilag 6</b> .....	31
<i>Prioriteringsliste</i> .....	31

## Indledning

Lærer og andre fagpersoner på skoler oplever i stigende grad at elever siger ”det har jeg ikke lyst til at lave” eller ”det gider jeg ikke at lave”, men er det i virkeligheden det eleven mener? Eller er det et udtryk for at eleven ikke har de fornødne forudsætninger eller er blevet undervist nok til at kunne opfylde kravet, som bliver stillet af læreren?

Hvert fjerde barn føler sig presset af de krav skolen sætter. Magasinet Skolebørn har spurgt 686 forældre til børn i folkeskolen om deres oplevelse af præstationspres hos deres børn. 26 % af dem vurderer, at deres barn ”ofte” eller ”hele tiden” føler sig presset over de krav og forventninger, de møder i skolen. Vil dette komme til at resultere i, at eleverne ikke opfylder kravene, og dermed bliver kravafvisende? Det er skolens ansvar, at eleverne får de bedste forudsætninger for at gennemføre folkeskolen. I folkeskolens formålsparagraf står der følgende: ”Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere...” (Børne - og undervisningsministeriet, 2023). Derfor skal folkeskolen sammen med forældrene hjælpe eleverne med at opnå de færdigheder, som er nødvendige for den enkelte elev. Ligeledes skal folkeskolen sikre at eleverne også har de fornødne færdigheder til videre uddannelse.

Dette bachelorprojekt omhandler kravafvisning i et af folkeskolens specialpædagogiske tilbud, nærmere hvordan dette skoletilbud sætter krav til eleverne, samt hvordan eleverne i tilbuddene reagerer på kravene. Projektet start med en række problemstillinger, som der vil undersøges ud fra. Disse problemstillinger er senere mundet ud i en samlet problemformulering.

## Læsevejledning

I dette bachelorprojekt belyser jeg problemstillinger, der vedrører kravsætning og kravafvisning i folkeskolen. Dette sker gennem relevant teori, teoretikere og indsamlet empiri.

Den indsamlede empiri, som munder ud i en case, et spørgeskema og interview, er omdrejningspunktet for denne opgave.

Efter redegørelsen for den indsamlede empiri, vil jeg analysere på det. Jeg vil i analysen komme med vurderinger og konkrete bud på, hvad læreren i situationen kan gøre det anderledes, og hvad jeg som kommende lærere vil være bevidst om og gøre i fremtiden.

Ydermere vil jeg diskutere styrker og svagheder ved den anvendte teori og de anvendte modeller. Efterfølgende konkluderes der på problemformuleringen. Afslutningsvis vil der være et fremtidsperspektiv med fokus på, hvordan jeg som kommende lærere vil bedrive lærergerningen.

## Problemformulering

*Hvordan påvirker lærernes kravsætning elevernes kravafvisning, og hvilke særlige kommunikative overvejelser, skal man som lærer have med sig i en specialpædagogisk kontekst?*

## Case

I specialklassen svarende til en 4.klasse, på en skole med både almen og specialklasse, er der 10 elever, hvor de alle er drenge. Skolen er i en by med cirka 7200 indbygger og ligger 30 minutters kørsel fra en større by. Klassen har to lærere og to pædagoger er tilknyttet. Det er en klasse med blandede diagnoser. Deres ene lærer er rutineret, og hun er kendt for at have godt styr på sine klasser, og samtidigt er hun, en ledelsen og kollegaerne ofte rådfører sig med, når de for eksempel skal konflikthåndtere eller nye pædagogiske skibe skal søsættes. Hun er initiativrig og ikke bange for at tage fat. Den ene pædagog er af anden etnisk herkomst, og han er kendt for at være tydelig med sine grænser og krav til eleverne, og han kan til tider være hård og kontant. Den anden pædagog er rigtig omsorgsfuld og nærværende. Han er god til at leve sig ind i andre menneskers levevilkår og anvende det i et helhedsperspektiv. Den anden lærer har en deltids sygdomsmelding for nuværende. De 10 drenge er fordelt i to lokaler og et lille rum. I det store lokale sidder 6 af eleverne, i det mindre lokale sidder 3 af eleverne og i det sidste rum sidder en af eleverne. I de sidste par uger er der opstået en problemstilling i klassen, som udfordrer klassens personale.

Flere af eleverne har igennem de sidste par uger ageret yderst forstyrrende i undervisningen, og har ved flere lejligheder åbenlyst været ligeglade med personalets henvisninger og ageret kravafvisende.

Det er tirsdag morgen klokken er omkring 08:00, de fleste elever er til stede. Klassen skal i gang med stilletid inden morgensamling og den daglige læsetræning. Læreren siger ”Så drenge, nu starter stille tiden på 10 minutter, så I må gerne finde jeres pladser, og Louis, du må gå ind i den store klasse til din plads”. Morten svarer ”who cares” og Louis svarer ”fuck dig”. De to drenge finder en basketball. Pædagogen siger ”Drenge, det er simpelthen ikke det, I skal nu, det er stilletid”. Louis svarer ”Vi er ligeglade”. Pædagogen siger ”Så holder I frikvarter alene”. Drengene forlader klassen.

Læreren sætter timetimeren på 10 minutter og gentager ”Det er stilletid”. Klassens elever afbryder langsomt deres indbyrdes snak og ser op mod læreren, Mikkel fortsætter dog uanfægtet med at snakke til de andre elever, som er i det lille klasselokale, de andre drenge sætter sig på deres pladser og holder stilletid. Under stille tiden siger Mikkel gentagende gange ”hold kæft”, både når klassekammeraterne kommer til at sige noget, hvis personalet siger noget eller hvis der blot er helt stille. Morten kommer ind i lokalet i stilletiden, finder sin plads og sætter sig med telefonen. Louis bliver inde i sin klasse, pædagogen beder Louis finde sin læsebog frem, så de kan læse sammen, når tiden er til det.

Da timetimeren bipper, og det er tid til morgensamling, bliver dag, dato, måned, årstal, årstid og skemaet gennemgået af eleverne. Eleverne skiftes til at sige tingene, og da det bliver Mikkel’ tur, siger han ”hold kæft”. Læreren spørger Mikkel, om hun bare skal vælge en anden, Mikkel responderer med ”hold kæft”. Læreren går videre. Efter morgensamlingen går Morten selv i gang med at læse, og han er meget opslugt af sin bog. Mikkel’ adfærd fortsætter ind i læsningen. Mikkel får at vide, at hvis han skal spille med sine kammerater i frikvarterne, så skal der læses og laves dansk. Mikkel fumler med sine bøger, åbner dem, lukker dem, kaster med dem, rækker fuck af dem. Læreren kigger på dem og siger ”Mikkel, skal vi ikke bare få læst sammen, så du kan spille med dine gode kammerater?”, derefter skiftes Mikkel og læreren til at læse højt for hinanden. Efter læsning er det tid til en

hjernepause, og hjernepausen foregår udenfor i skolegården. Da hjernepausen er slut, skal eleverne tilbage i klassen for at have danskundervisning.

Louis vælger at gå med ind i Morten' lokale. Jeg afleverer deres danskhæfter, da de skal i gang med dansk. Der arbejdes med udsagnsord. Louis bliver henvist til sin egen klasse. Louis har tydeligt modstand på at skulle lave dansk, han siger det er kedeligt, nemt og at han lærte om navneord, da han gik i 2.klasse. Morten følger trop og vil heller ikke lave dansk. Morten bladrer lidt i sin bog. Louis henvises igen til egen klasse. Louis forlod lokalet og sætter sig til sit eget bord. Pædagogen går hen til Louis for at hjælpe ham i gang. Efter Louis var gået, gik Morten i gang med dansk.

I den anden klasse vil Mikkel ikke lave dansk, han vil have sin mobiltelefon, så han kan spille på den, men der er skærmlås på, og personalet kender ikke koden. Pædagogen forsøgte pædagogisk at motivere til ham at lave dansk. Mikkel svarer ikke, når han bliver talt til, men begynder at gå rundt i klassen samtidigt med at vælte tavler og borde. Pædagogen siger gentagende gange "Jeg kan godt forstå, det er træls og svært lige nu, Mikkel, men det der nytter ikke noget". Mikkel bliver mere sur og irriteret. Han forstyrrer de andre elever, så de ikke kan deltage i danskundervisningen. De andre elever får at vide, at de skal gå ind i den anden klasse for at sidde. Lærerne og pædagogerne forsøg at stoppe Mikkel i at ødelægge tavler, borde og stole, derefter begynder han at hive alle piktogrammerne ned fra tavlen, og da der ikke er mere tilbage på tavlen, går han ned til brætspillene, og dem tømmer han ud på gulvet og kaster med.

Mikkel kan ikke stoppes verbalt, personalet i klassen kontakter lederen. Lederen siger til Mikkel "Jeg kan godt forstå, det er svært Mikkel, men det er ikke, mor du skal være sur på. Hvad er det du gerne vil?". Mikkel svarer "Min telefon". Lederen siger at til personalet "I bliver nødt til at give ham telefonen, det her kan ikke fortsætte". Pædagogen i klassen, kontakter mor for at få koden til mobilen, fortælle om episoden og ringer ham hjem. Mikkel spiller på telefonen i SFO'en indtil mor kommer, men mor kan desværre ikke komme med det samme. Pædagogen og mor har en samtale om episoden, da hun kommer. Mikkel går hen til dem. Mor siger til Mikkel: "Det her, det får konsekvenser". Pædagogen svarer: "Det tror jeg ikke, det skal, og jeg tror det skal bearbejdes med kærlighed". Mikkel står ved siden af og siger: "Kan vi godt køre hjem?". Pædagogen lægger en hånd på skulderen af Mikkel og siger "Tak for i dag, vi ses i morgen Mikkel". I bilag 1 ses oversigt over eleverne og deres tilhørende diagnoser.

## Metode

Ved mit møde med klassens personale udtrykte de, at det var en udfordring at kravsætte i undervisningen - det kunne tage flere timer, hvis det overhovedet lykkedes, for at få nogle elever til at godkende de krav, der bliver stillet. De fortalte, at nogle specifikke elever var særlige kravafvisende.

På baggrund af fortællinger fra praksis, så ser jeg det som en relevant problemstilling, som kan implementeres i både almen og specialpædagogiske kontekster i folkeskolen. Mit formål er derfor at undersøge, hvordan der kravsættes og kravafvises i specialpædagogiske skoletilbud. Mit mål med

undersøgelsen er at få et indblik i hvilke didaktiske overvejelser og tiltag, man som lærer proaktivt, kan gøre for at forhindre mulige konflikter i arbejdet med krav sætning.

Forskning har indtil nu peget på, at mennesker med diagnoser, har brug for struktur, og at forudsigelighed, aftaler, sociale historier og forberedelse er vigtige faktorer. De nævnte ting er alle ting, jeg ser anvendt i klassen, og som min case tager udgangspunkt i. Men hvordan kan det så være at eleverne i klassen stadig er kravafvisende?

## Undersøgel design

Mit undersøgelsesdesign lægger sig op ad den angelsaksiske tradition, da min intention med undersøgelsen er at skabe ny viden om krav sætning og kravafvisning, og dermed komme med forslag og ideer til, hvordan man kan undgå at kravafvisninger opstår. For at besvare mine problemformulering anvender jeg flere metoder.

## Mixed methods

Metodisk har jeg valgt at undersøge min problemformuleringen ud fra Mixed Methods. Mixed methods er en forskningsmetodik, der kombinerer både kvantitative og kvalitative undersøgelsesmetoder, for at opnå en mere omfattende forståelse. I dette tilfælde af en problemformulering. Jeg benytter derfor flere forskellige undersøgelsesmetoder. Traditionelt set har forskning enten været baseret på kvantitative eller kvalitative metoder. Kvantitative metoder er baseret på målbare data og statistisk analyse, mens kvalitative metoder fokuserer på beskrivelser, fortolkning og forståelse af fænomener. Da jeg undersøger en specialpædagogisk praksis, har jeg været nødt til at tænke anderledes i mit undersøgelsesdesign, da nogle ting kan have indflydelse på hinanden, og eleverne kan have modstand på det for eksempel at deltage i et interview. Jeg har benyttet mig af forskellige undersøgelsesmetoder, bestående af observationer, interview og spørgeskema (Engsig, 2017, s. 161-174).

## Fænomenologisk deduktiv fremgangsmåde

Begrebet fænomenologi kommer fra to græske ord: Phainomenon, som betyder "det, som viser sig" og logos som betyder "lære". Fænomenologi drejer sig derfor om læren om det, der vil træde frem og således komme til syne for bevidstheden (Engsig, 2017, s. 53-54). Jeg har anvendt en fænomenologisk deduktiv fremgangsmåde, da jeg har valgt at undersøge ud fra bestemte teori og begreber. Jeg har undersøgt ud fra Ross Greens grundprincip: "Børn gør det godt, hvis de kan" og Louise Klinges blik på relationskompetence og skældud samt kommunikation. Jeg har udformet en case, som beskriver den verden eleverne befinder sig i (Engsig, 2017, s. 53-54).

Jeg mødte klassens lærere og pædagoger, og de gav mig en fortælling om klassen. Ud fra det, valgte jeg nogle begreber og relevant teorier, som jeg ville tage med i praksis og bruge til min analyse af empirien, da jeg gerne ville have en mere præcis beskrivelse af den verden, eleverne befinder sig. På baggrund af forforståelsen og formulerede jeg et udkast til en lærerfaglig problemstilling, som jeg ville undersøge, og hvordan jeg ville undersøge det, samt hvilken type data, jeg ville indsamle. Jeg benyttede teorien til også at indsamle data for at kunne besvare den lærerfaglige problemstilling (Engsig, 2017, s. 53-54).

## Observationer

Til at undersøge og besvare min problemformulering, har jeg benyttet mig af metoden; observation. Jeg har benyttet en observationslog, da jeg med denne metode har mulighed for at beskrive, reflektere og tolke på mine observationer. Der findes forskellige observatørroller: Observatør, observatør der deltager, deltager der observerer og deltager. Jeg har både været observatør og deltager. Som observatør er man ikke involveret med dem, som bliver udforskede, i modsætning til deltager, hvor man har stor interaktion med de udforskede. Dem, som bliver udforskede, lægger ikke mærke til forskeren (Engsig, 2017). Jeg været en del undervisningen, derfor er mine observationer først nedskrevet efter endt time, eller hvis der har været rum til det undervejs. Jeg har observeret i en specialklasse med flere lærere og pædagoger til stede på samme tid, og jeg har derfor haft mulighed for at observere på kravsituationer, hvor jeg ikke selv er deltager. Jeg har foretaget både generelle og specifikke observationer. Jeg har observere generelt på kravafvisning og kravspøtning. Jeg har foretaget den særlig specifikke observation, som er mundet ud i casen. De andre specifikke observationer primært bundet op på statistik, således at jeg har kunne danne mig et overblik over hvor mange antal kravspøtninger, der forekommer hos en bestemt elev i løbet af en dag, samt hvor mange kravafvisninger, der er i den forbindelse (Engsig, 2017, s. 28-42) (Canger & Kaas, 2016, s. 253-260).

## Casestudier

Ordet case oversættes i denne sammen hæng med ordet eksempel. Case dækker altså over enten selverfarende eller fiktive eksempler. I casestudier er der tale om eksempler, som gør sig til genstand for forskning. Kvaliteten ved anvendelse af en case i en forskningsproces vil være, at man kan gøre virkeligheden iagttagelig i overskueligt format. I forskningsprojekter, hvor mennesker er omdrejningspunkter, er der en sandsynlighed for at undersøgelsesfeltet kan være meget komplekst, derfor kan det være nyttigt at anvende case materiale til at fastholde et bestemt fokus. Ved metoden casestudier anvendes casen i en forskningsmæssigsammenhæng, og casen indeholder derfor det forskningen har fokus på. Casen er objektet for studiet (Schleicher, 2018, s. 13-18).

Casestudier er en undersøgelse af en specifik hændelse eller begivenhed det formål at undersøge og analysere forskellige faktorer og variabler, der har påvirket den. Det er en dybdegående og detaljeret analyse af en enkelt sag, som kan bruges til at forstå og lære mere om situationen eller problemstilling. Casestudier kan være en effektiv metode til at undersøge komplekse problemstillinger og til at lære af tidligere erfaringer. De kan også give en indsigt i de forskellige faktorer, der spiller ind i en given situation, og hvordan de påvirker hinanden. Casestudier kan både være kvalitative og kvantitative, og kan inddrage forskellige metoder og teknikker, såsom interviews, observationer og spørgeskemaundersøgelser. Generelt set er casestudier en vigtig måde at lære og udvikle viden på, da de giver mulighed for at fordybe sig i et bestemt emne og analysere det på en systematisk og detaljeret måde (Schleicher, 2018, s. 13-18).

## Spørgeskema

Til at besvare min problemformulering har jeg benyttet mig af den kvantitative metode, spørgeskema. Jeg har valgt at undersøge kravspøtning og kravafvisning i et selvproducerede, da jeg så har en

empirisk antagelse om, at de spørgsmål, jeg stiller, dermed vil kunne belyse min problemformulering, og dermed hjælpe med at besvare den. Jeg har ikke gjort det muligt at svare ”ved ikke”. Dette er valgt, da jeg gerne vil have at lærerne forholder sig til spørgsmålet i stedet for at lade det være ubesvaret. Spørgeskemaet er udfyldt af fire forskellige specialundervisningslærer på tre forskellige skoler, da det giver et billede af (Engsig, 2017, s. 142-158). Spørgeskemaet kan ses i bilag 2.

### Interview

Til at besvare min problemformulering yderligere, har jeg benyttet mig af den kvalitative metode, interview. Jeg har benyttet mig af et semistrukturerede interview. Hovedtemaet i interviewet er krav-sætning og kravafvisning. Jeg har anvendt spørgsmålene, som en guide, til at komme dybere ind i temaet. I interviewet har jeg benyttet mig af forskellige spørgsmålstyper. Der findes følgende spørgsmålstyper, og de vil alle kunne ses i en større eller mindre grad i mit interview (Engsig, 2017, s. 47-71):

1. Introducerende spørgsmål.
2. Opfølgende spørgsmål.
3. Sonderende spørgsmål.
4. Specificerende spørgsmål.
5. Direkte spørgsmål.
6. Fortolkende spørgsmål (Engsig, 2017, s. 47-71).

Jeg har interview fra en lærer fra et de fire specialpædagogisk tilbud, for at zoome mere ind på emne, og hvad hun konkret gør i sin klasse (bilag 4). Jeg har også foretaget et interview af en enkelt elev (bilag 3).

### Validitet og reliabilitet

Jeg har forsøgt at skabe transparens, struktur og en grundig metodebeskrivelse for at øge hele undersøgelsens validitet og reliabilitet. Spørgeskemaets validitet vurderes på baggrund om hensigten med spørgeskemaet er opfyldt. Hensigten med spørgeskemaet var at få et billede af, om de observationer og udfordringer, jeg så i klasserne, også var nogle lærerne så. Yderligere var der for at se om læreren var opmærksomme på udfordringerne og på egne praksis i forbindelse med de udfordringer jeg så. Dette synes jeg at være lykket med (Engsig, 2017, s. 144-145).

Interviewenes validitet og reliabilitet vurderes ud fra, at jeg kun har haft mulighed for at udføre ét elevinterview, og jeg kun har valgt at interview en lærer, ser jeg ikke resultatet som værende valid. Dog giver det et indblik i hvilke elevgruppe, man har med at gøre, og hvad man kan forvente at få af svar af denne type elever. Min interviewguide byggede på, at jeg skulle have haft mulighed for at interview alle eleverne. Elever var ikke interesseret i at deltage. Jeg prøvede flere gange at påbegynde en ”uformel” tilgang til interviewet, men hver gang vi gik en retning i samtalen, hvor den blev personlig, gik de i forsvarsmode og ”lukkede ned”. Læreren kommer med gode brugbare svar, jeg fik derfor opfyldt mit formål med dette interview (Engsig, 2017, s. 144-145).

Dette gav mig stof til eftertanke: Er det muligt at opbygge interviews så uformelt, som jeg havde i tankerne? Har relationerne ikke været gode nok, til at kunne komme ind på eleverne, den måde jeg



gerne ville? Hvordan skal man så tænke interviews i en specialpædagogisk kontekst? Kan min rolle som deres lærer have påvirket dette, så det ikke var muligt at fuldføre?

## Teori

### Kravafvisning af Elizabeth Newson

Kravafvisning er, når et barn har svært ved at imødekomme de krav, som sættes, og det skaber derfor en reaktion ved barnet. Kravafvisning opstår oftest i situationer, hvor det ikke er lykket, for læreren at møde eleven med den rette forståelse og tilgang. Disse elever har oftest brug for en uddybende forklaring, hvis ikke de kan se meningen med det krav, der sættes. Andre gange kan de ikke rumme at honorere kravet, og det er derfor nødvendigt at møde eleven, hvor vedkommende er og ændre kravet. Et ord som "SKAL", kan fremprovokere den kravafvisende adfærd. Elever med kravafvisende adfærd kan være en udfordring for lærerne i klassen. Reaktionen på krav i skolen, kan komme til udtryk på forskellige måder, alt efter hvilken elev, der kravsættes til. Eleverne kan reagere ved at ødelægge ting, få nedsmeltning, afvise opgaven eller undgå at deltage i undervisningen (Christie, Duncan, Fidler, & Healy, 2021, s. 17-39) (Center for autisme, 2020).

Professor Elizabeth Newson oprettede profilbetegnelsen PDA, da hun igennem en række år så børn mange lighedspunkter med autisme og Aspergers syndrom, men samtidig havde de atypiske træk fra de diagnoser. Disse børn havde oftest fået diagnosen atypisk autisme eller Aspergers syndrom i England, i USA fik de diagnosen: *pervasive developmental disorder, not otherwise specified*, den betegnelse blev oversat til dansk og dermed anvendt i Danmark: *Gennemgribende udviklingsforstyrrelse, som ikke på anden vis er klassificeret*. Det mente Newson dog ikke var dækkende. Da det ikke gjorde noget godt for de mennesker, der prøvede at forstå barnet. (Christie, Duncan, Fidler, & Healy, 2021, s. 17-39). Hvad ligger der i den atypiske tilstand? Hvordan skal man kunne forstå et atypisk barn?

Der findes en række kendetegn for børn, som er kravafvisende. Kendetegnene er udviklet af en arbejdsgruppe. Kendetegnene er følgende:

- Behov for at være i kontrol
- Eksplosiv adfærd
- Kan gå under radaren
- Truende sprog
- Meget lavt selvværd
- Udtalt ønske om at være ligeværdig eller bedre
- Ønsker venskaber, men kommer uforvarende til at ødelægge dem
- Ambivalens med hensyn til succes og glæde
- Mangler vedholdenhed og evne til at overføre læring og erfaringer
- Ringe evne til at styre følelser
- Skiftende adfærd
- Ekstrem engageret i fantasi og rollespil

Graden af disse kendetegn vil forekomme varierende hos eleverne. De er bundet op på andre forudsætninger, som eleverne har med sig, det kan være dagsform, personlighed, intelligens og interesser (Christie, Duncan, Fidler, & Healy, 2021, s. 41-46).

For elever, som er kravafvisende i et specialpædagogisk skoletilbud, er det vigtigt, at de får undervisning, som understøtter deres læring og udvikling. Kravsætning handler om at fastsætte realistiske og håndterbare mål for eleverne og tilpasse undervisningen og støtten til deres individuelle behov og udfordringer (Christie, Duncan, Fidler, & Healy, 2021, s. 51-52).

Børn, som er kravafvisende, kan deltage i undervisning fuld udstrakt med de skoletilbud, som findes. Skolerne skal dog tilpasse sig de særlige behov, som den enkelte elev vil have med sig, når det drejer sig om udvikling og læring. Der er udviklet 4 mål til skolen, som skal imødekomme denne elevtype (Christie, Duncan, Fidler, & Healy, 2021, s. 51-56):

1. Sikre adgang til skolegang og undervisning  
– både med hensyn til årsplaner, elevplaner og samspil.
2. Tackle barnets angst og den deraf følgende adfærd.
3. Støtte barnet i at få et positivt forhold til sine jævnaldrende.
4. Sikre effektivt team af voksne, som kan støtte barnet og vedkommendes familie (Christie, Duncan, Fidler, & Healy, 2021, s. 51-56).

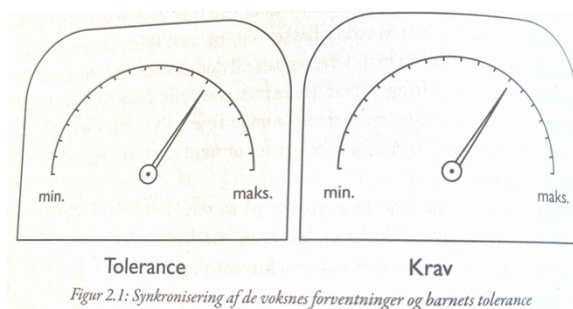
Et hvert samspil med et barn, som er kravafvisende, er gensidigt. Læreren skal derfor ikke kun have barnet på sinde, men også overveje, hvordan læreren selv kan bidrage til situationen. Den måde, vi forstår en elevs adfærd på, og den opfattelse, vi har af den adfærd, vil uvilkårligt påvirke vores holdning, både til eleven og til dens adfærd. Det vil igen have en proaktiv indflydelse på, hvilken tilgang vi har til eleven, og hvordan vi reagerer på, som svar på elevens adfærd (Christie, Duncan, Fidler, & Healy, 2021, s. 51-56).

Elevers kravafvisning betyder ikke, at eleven ikke kan, det betyder, at barnet ikke kan lige nu i den givne situation. Det indebærer derfor, at det er lærerens opgave at udtænke en måde, hvor vi kan hjælpe eleven med føle sig mindre ængstelig og rigid, så eleven vil komme til at gøre, hvad det er, der bliver forventet af eleven. Hvis læreren ser barnets afvisning som ”Jeg gider ikke lavet det”, er det læreren, der hvor vedkommende vil bevise, at han eller hun har mere magt end eleven, og vedkommende påtvinger barnet beslutningen eller valget (Christie, Duncan, Fidler, & Healy, 2021, s. 52-58).

Ifølge Newson er det at prioriterer det, der er vigtigt, et anvendeligt værktøj til elever med kravafvisende adfærd. I skolen er der rigtigt mange krav til eleverne, og der har været en tro på, at alle børn skal følge de samme regler og opfylde de samme krav. For Newson handler inklusion om passende differentiering, personliggørelse og tilstrækkelig fleksibilitet til at imødekomme de individuelle behov hos eleven. Derfor kan man, som lærer, gøre sig overvejelsen: ”Hvor vigtigt er det lige nu?”. Newson anbefaler, at man i arbejdet med elever med kravafvisende adfærd, anvender en

prioriteringsliste (Christie, Duncan, Fidler, & Healy, 2021, s. 52-58). Et eksempel på en prioriteringsliste kan ses i bilag 6.

Ydermere mener hun, at krav bør tilpasses elevernes tolerancetærskel. De skal dog ikke være stillestående, der skal udvikles på dem hele tiden, i takt med at eleven også udvikler sig. Elevens dagsform og hvad, der kunne have påvirket denne, skal dog også tages i betragtning, når læreren vurderer elevens tolerancetærskel. Der kan både være langvarige påvirkninger og kortvarige påvirkninger. Newson har udviklet en model som illustrer balancen mellem kravet som sættes af læreren og elevens tolerancetærskel. Det er illustreret med to visere, de to visere skulle gerne være synkroniseret hele tiden, det er lærerens opgave. Hvis ikke de to visere er synkroniseret, vil man kunne opleve nedsmeltninger hos eleven. Modellen kan ses her (Christie, Duncan, Fidler, & Healy, 2021, s. 59-60).



### Det eksplosive barn af Ross Green

Ross W. Greene er en amerikansk klinisk børnepsykolog. Ross Green er ophavsmand til sloganet om, at ”børn gør det godt, hvis de kan”. Ifølge Ross Green er udfordrede børn udfordrede, fordi de mangler færdigheder til ikke at være udfordrede. Disse elever mangler evnerne til at være fleksible, til at tilpasse sig og til at leve med frustrationer, og de mangler evnen til at løse problemer. Eleverne er ikke adfærdsmæssigt udfordret i hvert eneste af døgnets vågne minutter, det er udfordret en gang i mellem, især i situationer, hvor fleksibilitet, tilpasningsevnen, evnen til at tolerere frustration og evnen til at løse problemer er påkrævet. Når elever skal rette sig efter anvisninger fra lærer og pædagoger kræver det, at eleverne har disse færdigheder. Færdighederne kommer også i spil, når man skal være i samspil med andre mennesker, dette gælder derfor også i skolen (Green, 2017, s. 29-38). De fleste elever har disse færdigheder, men det er ikke gældende for elever med udfordringer.

De første skridt mod at få grib om tingene er:

1. At forstå, *hvorfor* din elev er udfordret (Green, 2017, s. 29-38).
2. At forstå, *hvornår* din elev er udfordret (Green, 2017, s. 29-38).

”Adfærdsmæssigt udfordrende opførsel optræder, når de krav der stilles til eleven, overstiger de færdigheder, eleven besidder for at kunne møde kravet”. Hvis eleven har de fornødne færdigheder til at imødekomme kravet, vil eleven gøre det, hvis eleven ikke har de fornødne færdigheder, vil elev ikke imødekomme kravet. Eleverne vil dog foretrække at kunne have de fornødne færdigheder til at opfylde kravet, barnet vil nogle gange forsøge at tilpasse sig eller foretrække at gøre det godt, fordi Ifølge Ross Green børn gør det godt, hvis de kan (Green, 2017, s. 29-38).

Elevers reaktioner på krav sætning kan være forskelligt, nogle børn ville græde, surmule eller gå ind i sig selv. Selvom disse kravafvisninger er milde og i den ende af skalaen Ross Green kalder for den lette ende, skal de stadig bemærkes, forstås og hjælpes. Andre elever reagerer ved at holde vejret,

flygte, bande, slå, få angst anfald eller blive destruktiv. Destruktiv adfærd kan både være mod sig selv eller mod andet eller andre. Denne ende af skalaen er bekymrende og farlig (Green, 2017, s. 29-38).

De fleste fagpersoner har været optaget af den opførelse, som en elev udviser, men ifølge Ross Green er opførelsen ikke det vigtigste at fokusere på. Det er derimod det vigtigste at fokusere på hvilke færdigheder og kompetencer det fornødne barn har. Ydermere skal der være fokus på, hvilke omstændigheder, der er relevante i den givne situation. Ross Green sætter spørgsmålstejn ved citatet: ”Vi ved aldrig hvad der får ham til at tænde af”, da de udfordrende episoder opstår ikke ud af det blå (Green, 2017, s. 29-38).

Et barn kan være udfordret af mange grunde, og manglende færdigheder kan være mange ting. Ross Green i bogen ”Det eksplosive barn” listen en række manglende færdigheder op (Green, 2017, s. 39-61):

- Svært ved at overskue og tænke over flere løsninger på et problem
- Svært ved at drage nytte af tidligere erfaringer i forbindelse med ny handlinger
- Svært ved at udtrykke bekymringer, behov eller tanker med ord
- Svært ved at afvige fra regler eller rutine
- Svært ved at håndtere uforudsigelighed, dobbeltydighed, uvished eller noget nyt
- Svært ved at give slip på den oprindelige plan eller løsning
- Svært ved at tilpasse sig ændringer i planer eller nye regler
- Svært ved at tage hensyn til faktorer i situationen, som peger på, at det er nødvendigt at ændre en plan

Dette er blot et udsnit, der er mange flere udsagn vedrørende manglende færdigheder (Green, 2017, s. 39-61).

Ross Greene arbejder med det begreb, der kaldes: FPP - **F**ælles **P**roaktiv **P**roblemløsning. Det omkranser den idé, at elever vil det godt, hvis de har mulighed for det - og har ressourcerne og forudsætningerne til det. Elevers problemer skal løses i fællesskab, og ikke kun når problemet er i gang. Der skal arbejdes forebyggende med elevernes problemstillinger.

Det drejer sig om at skabe et miljø, der er så fredeligt og roligt som muligt, og dermed reducerer de mulige stressfaktorer, som kan føre til uønsket adfærd, altså high arousal. Det er i det miljø eleverne har mulighed for at gøre det godt. Dette miljø kan skabes på flere forskellige måder. Det involverer at anvende en rolig og støttende stemme, undgå konfrontation og at undgå stimuli, der kan forårsage overbelastning. Low arousal er med fokus på at tilrettelægge en hverdag, hvor personalets, i vores tilfælde lærerne og pædagogernes, tilgang overfor elever med en høj arousal, er essentiel, for at skabe mindst mulig modstand (Green, 2017, s. 61-90).

Man kan nærmest ikke i dagens Danmark komme ind på en specialpædagogisk institution, uden de i en eller anden grad arbejdes med begrebet: *low arousal* (Green, 2017, s. 61-90).

Low arousal er en tilgang til pædagogik og adfærdsstyring, hvor fokuset er på at reducere niveauer af stress, angst og spænding i en given situation. Low arousal er en del af den bredere pædagogisk tilgang FPP. Det er en tilgang, som har fokus på at understøtte mennesker med særlige behov, herunder personer med autismespektrum forstyrrelser og adfærdsproblemer (Green, 2017, s. 61-90).

Low arousal er baseret på forskning i, hvordan hjernen reagerer på stress og spænding. Stress kan udløse bestemte reaktioner i hjernen, bl.a. kamp, frys eller flygt reaktionen i hjernen, som kan føre til uønsket adfærd, mens en mere beroligende og støttende tilgang kan hjælpe med at reducere spænding og fremme mere positiv adfærd (Green, 2017, s. 61-90).

### Lærerens relationskompetence

Louise Klinge har en Ph.d.: I lærerens relationskompetence. Oprindeligt var hun cand.mag. i dansk og filosofi, men valgte efter sin uddannelse at beskæftige sig med grundskolen.

Ifølge Louise Klinge har alle mennesker en medfødt evne til at handle relationskompetent. I en professionel sammenhæng er det vigtigt, at læreren anvender denne relationskompetence, så eleverne bliver både dannet og uddannet. Det er vigtigt, at man som lærer møder eleven på en sådan måde, at eleven både i skoletiden og efter, formår at bringe sine evner i spil til gavn for sig selv og sin omverden (Klinge, 2017, s. 123-152) (Brogaard, Almosetoft, & Pernille, 2021).

Som lærer skal man være i øjenhøjde med sine elever. Ud fra det vil man hurtigt kunne identificere, hvordan eleverne har det. Lærerens kropssprog og toneleje vil være afstemt elevernes. Det verbale og nonverbale sprog vil indikere, at læreren har eleverne på sinde. At have eleverne på sinde er medvirkende til, at der opstår en åben og tillidsfuld relation imellem lærer og elever (Brogaard, Almosetoft, & Pernille, 2021).

Når man som lærer skal lede en hel klasse, er kulturen i klassen afgørende for, om læreren formår at kommunikere med afstemmere til den enkelte elev. Ligeledes er det vigtigt, at hele klassen bliver ledet i samme retning, og at den enkelte elev ikke tager fokus fra det faglige. Derfor er det hele tiden en balance imellem den enkelte elev og klassen som helhed. (Brogaard, Almosetoft, & Pernille, 2021)

Skaber man en relation til en elev, kan man gøre brug af bestemte afstemmer så som: Smil og latter, venlige ord og blik kontakt. Ligeledes er timing i turtagning og turgivning vigtig da, hvis dette mangler bliver det til en fejlafstemning. Spejling er en direkte afstemmer som tilkendegiver, at læreren har set eleven både fysisk, emotionelt og kognitivt. Denne kan også bruges med modsatte fortegn, så læreren skaber den modsatte stemning, end der er på et givent tidspunkt i klassen. Berøring og blikkontakt og det at være en rollemodel, er ligeledes vigtige afstemmer (Klinge, 2017, s. 123-152).

Læreren har til opgave at lade faglighed og trivsel ledsage hinanden kontinuerligt. Sammenspillet imellem eleverne skal tjene et formål, som rækker ud over det faglige. Ved sammenspillet mellem eleverne er man med til at fremme eller hæmme deres etiske idealer, og på den måde deres muligheder for at indgå i omsorgsfulde relationer (Brogaard, Almosetoft, & Pernille, 2021).

Konkret skal læreren ikke ydmyge eleverne, men derimod være opmærksom på deres behov og drage omsorg for dem. Via lærerens eksempler lærer eleverne at drage omsorg overfor hinanden og sig selv. Helt afgørende er det, at læreren er sig det unikke i barnet bevidst. Hvis det er de prædefinerede kategorier, altså narrativerne, som læreren møder barnet med, vil det hæmme en positiv udvikling ved barnet. Når læreren agerer omsorgsetisk, har det hele barnet på sinde. Derfor kan fejlafstemmere bruges til at udfordre eleven, når læreren kan se det større perspektiv, som går ud over det behagelige for eleven. Det at have passende forventninger og udfordre bestemte synsvinkler, kan være en omsorgsetisk handling (Klinge, 2017, s. 123-152) (Brogaard, Almosetoft, & Pernille, 2021).

Heri ligger de tre psykologiske behov, som er selvbestemmelse, kompetence og samhørighed. Eleverne skal frivilligt involvere sig i aktiviteterne i skolen, da de ser dem som meningsfulde. De skal samtidig kunne håndtere de udfordringer, som de møder og oplever at være en værdifuld del af lærings- og det sociale fællesskab (Klinge, 2017, s. 123-152) (Brogaard, Almosetoft, & Pernille, 2021).

### Skolen uden skældud af Louise Klinge

Skældud er blevet anvendt gennem mange generationer. Ordet kan føres helt tilbage til det oldnordiske *skellr*. Det betyder slag eller smæld. Det henviser altså til fysisk vold og til høje lyde. I ordbogen over det danske sprog lyder definition således: *Give sin vrede, modvilje og utilfredshed med hensyn til person eller forhold udtryk i voldsomme (ofte ubehersket) bearbejdende eller nedsættende ord: bruge stærkt bearbejdende eller nedsættende, fornærmende ord om en eller noget; især: tiltale en person med sådanne ord* (Klinge, 2020, s. 19-23).

Derfor er skældud en samlet betegnelse for, en række typer af verbale sanktioner og adfærdsmodificerende indgreb, sædvanligvis udført af voksne overfor børn, som er afhængige af disse voksne. Karakteristisk er det, at det er udtryksformen mere end ordindholdet, der gør, at et budskab opfattes som skældud. Skældud rummer ofte kritik, trusler, nedladende eller hånlige bemærkninger, der ledsages af et truende kropssprog, rullen med øjnene eller hovedrysten og udtrykkes sammenbidt eller indædt ofte i en råbende form (Klinge, 2020, s. 19-23).

Rigtig mange børn opfatter råben som skæld ud. Det gør de, hvis råbet indeholder kritik, eller det er nedladende overfor elevens handling, eller eleven selv eller være negativt emotionelt ladet; først da vil eleven opleve det som skæld ud (Klinge, 2020, s. 19-23). En måde at genkende skældud på er, hvis eleven gøres til et objekt, og kommunikationens ensidighed er karakteristisk (Klinge, 2020, s. 19-23).

Ifølge Louise Klinge lyder definition af skældud således: *”At udtrykke sig på en uvenlig måde uden hensyntagen til andens perspektiv”*. I kommunikation med mennesker og elever anvender mennesker afstemmere. Afstemmere kan være behagelige, men der kan også opstå fejlstemninger. Fejlstemninger opstår, hvis den ene person, i dette tilfælde eleven, er negativt arousé, det vil altså sige, at eleven er negativt følelsesmæssigt påvirket, eller læreren har ikke haft eleven på sinde, og derfor ikke forholdt sig åbent til elevens perspektiv. Skældud er derfor fejlstemninger. Skældud og fejlstemninger vil sætte negative spor, og dermed påvirke relationen mellem læreren og eleven. Fejlstemmer er både

i ordensforstand, men det kan også være i gestik, mimik og tonefald. Det er alle ting, som vil påvirke opfattelsen af, at læreren ikke har eleven på sinde (Klinge, 2020, s. 19-23)..

Ifølge Louise Klinge kan læreren godt kravsætte og formidle budskaber, hvor der skal gennemtrumfes noget, så længe det bliver gjort med behagelige afstemmere. Det vil altså sige, at ikke at skælde ud ikke, er det samme som at lade stå til eller acceptere, det som er uhensigtsmæssigt.

Ud fra den viden vi i dag har om elevers udvikling, hjernen, læring og pædagogik, mener Louise Klinge ikke, at skældud kan anvendes som et pædagogisk redskab. Skældud giver en kortvarig effekt, men det giver på længere sigt større skade. Den forskning Louise Klinge har foretaget viser, at når en elev bliver skældt ud, skaber det vrede, demotivation, utryghed, bekymringer, vanskeligheder ved koncentration og eleven kan få det dårligt med sig selv. Ligeledes viser forskningen, at skældud af elever også kan sætte spor hos de andre elever (Klinge, 2020, s. 26-97).

Når børn bliver skældt ud har det en negativ påvirkning på følgende ting:

1. Mentale sundhed.
2. Indbyrdes relationer.
3. Relationer til lærer og pædagoger.
4. Deltagelse i undervisningen.
5. Modstand.
6. Fremtid (Klinge, 2020, s. 26-97).

Den måde, man som lærer vælger at kommunikere til sine elever, vil smitte af på eleverne også. Lærerens og pædagogernes adfærd drypper nedad. Gennem skældud lærer eleverne, at det er tilladt at være respektløs, og det bliver nærliggende for dem at være respektløs overfor andre (Klinge, 2020, s. 26-97).

Louise Klinges tilgang har fokus på de positive aspekter af elevernes adfærd og at anerkende og belønne elevernes positive handlinger og fremskridt. Det kan ske ved at give eleverne feedback på en konstruktiv måde, som eleverne kan tage med sig videre. Ved de elever, som reagerer uhensigtsmæssigt i skolen, findes der oftest en underlæggende årsag til problemet. Problem er ofte ikke, at matematikken er svær, problematikken kan være, at det er nyt og ukendt eller, at det har været en trøls morgen, sammen med at læreren ikke har givet tydelig besked om, at det er det pågældende, der forventes af eleven. Klinge kommer konkrete eksempler og strategier, som lærere og pædagoger kan anvende i praksis. Klinge har udarbejdet et "værktøjskasse" med forskellige teknikker og redskaber, som kan hjælpe eleverne med at håndtere konflikter og følelsesmæssige udfordringer på en konstruktiv måde (Klinge, 2020, s. 26-97). Denne kan ses i bilag 5.

### Kommunikation

Begrebet 'kommunikation' kommer af det latinske ord 'communicare', som kan oversættes med at gøre fælles, have forbindelse med, og dækker således mere end blot det verbalt sproglige. Alt kommunikation sker i relationer til andre (Løw & Skibsted, 2017, s. 122).

Meget af lærerens arbejde består i kommunikation med andre mennesker, det har formålet at skabe optimale lærings- og udviklingsbetingelser for eleven. Derfor er det vigtigt som lærer at vide noget om kommunikationsformer (Molbæl, Quvang, & Sørensen, 2015, s. 131-135).

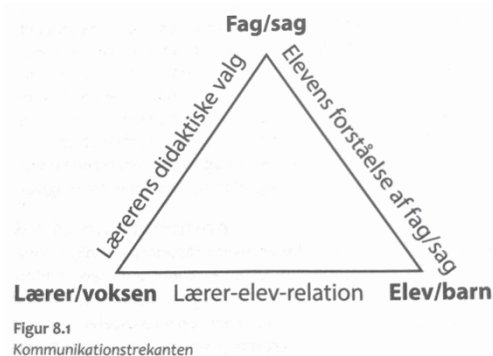
I bogen 'Kommunikation og samarbejde i professionelle relationer' (Herman- sen m.fl. 2005) skitseres nogle grundantagelser, der kan være nyttige at have med som en ramme for kommunikationen med og om børnene, da den måde, vi kommunikerer på, påvirker dem, vi er sammen med, og får betydning for det svar, vores medmennesker giver tilbage. Spidsformuleret er de grundlæggende antagelser, at (Molbæl, Quvang, & Sørensen, 2015, s. 131-135):

1. **Mennesker kan ikke ikke-kommunikere** (Molbæl, Quvang, & Sørensen, 2015, s. 131-135). Her er det særlig centralt, at mennesker og elever ikke kan vælge ikke at ville kommunikere, da tavshed og en strategi om ikke at ville sige noget, er i lige så høj en grad også er at kommunikere, som det rent faktisk at deltage i dialogen er. Som lærer kan det være interessant at kigge på, hvorfor denne strategi vælges af en elev (Molbæl, Quvang, & Sørensen, 2015, s. 131-135). Er det bevidst? Er det afmagt? Er det et råb om hjælp?

Mennesker kommunikerer både verbalt og nonverbalt. Fokus lægger ofte på det der bliver sagt eller skrevet, altså det verbale. Hvis der ikke er overensstemmelse mellem det verbale og det nonverbale, kan sendes modstridende signaler til eleverne. Disse situationer kan være svære for eleverne. For udfordrede elever, som i forvejen er på overarbejde, kan det påvirke dem unødvendigt. Det kan være en stressende opgave, når de skal forholde sig til forskellige signaler og budskaber fra omgivelserne (Molbæl, Quvang, & Sørensen, 2015, s. 131-135).

2. **Kommunikation indeholder altid både indholdsaspekt og relations aspekt** (Molbæl, Quvang, & Sørensen, 2015, s. 131-135).

Relationen med de kommunikerende er afgørende for, om de udviklende deltagelsesmuligheder øges. I en specialpædagogisk kontekst er det derfor ikke tilstrækkeligt blot at have sine metoder og undervisningsplan klar som lærer. I en specialpædagogisk kontekst er det i høj grad vigtigt at gøre sig overvejelser om, hvordan man kan arbejde med relationen til en enkelt elev. Derfor er det vigtigt at have viden om relations betydning for elevers udvikling. Kommunikationstrekanten kan bruges som et didaktisk redskab i relationsarbejdet med et udfordret barn. Modellen ses her (Molbæl, Quvang, & Sørensen, 2015, s. 131-135).



3. **Forskellige nedslag og fokus vil give forskellig fortolkning/forståelse** (Molbæl, Quvang, & Sørensen, 2015, s. 131-135).

Forskellige blikke på eleven og elevens situation, vil have betydning for, hvordan eleven bliver set og forstået, det vil resultere i at eleven får forskellige handlemuligheder, ud fra hvad læreren synes oplagt. Nogle vil mene at ”problemet” er iboende eleven, og andre vil mene, at eleven ikke



er problemet, men problemet lægger i omgivelserne. Som lærer kan man ikke ændre på barnet, hvis barnet har en diagnose for eksempel ADHD. Dog kan læreren ændre sin egen praksis. Der kan kigges på omgivelserne, organiseringen og planlægningen. Læreren kan undersøge og observere, om der nogle barrierer for deltagelse, som kan reduceres (Molbæl, Quvang, & Sørensen, 2015, s. 131-135).

#### 4. **Kommunikation sker i enten symmetriske eller asymmetriske relationer** (Molbæl, Quvang, & Sørensen, 2015, s. 131-135).

Samarbejde og kommunikation kan foregå i relationer, der overvejende er præget af enten ens og ligeværdige eller meget forskellige positioner. I skoleregi kan eksempler på mere symmetriske positioner være kommunikation og samarbejde hos eleverne i mellem, mellem forældre eller mellem lærere. Mere asymmetriske relationer kan eksempelvis ses mellem lærer-elev og lærer-forældre. Nogle gange indgår vi også i asymmetriske relationer, der kan være svære at tyde, og som kan opleves meget forskellige alt efter, hvem der spørges. Således kan lærer-forældre-samarbejdet fra lærerens perspektiv måske opleves som symmetrisk, mens det fra forældreperspektivet kan opleves som asymmetrisk. Det samme vil kunne gøre sig gældende i mange barn-voksen-relationer. Det er vigtigt at pointere, at det ikke i sig selv er problematisk med asymmetriske relationer, hvis alle parter i relationen forstår og accepterer de forskellige positioner, de har i relationen. Ligeledes er det vigtigt at understrege, at asymmetriske relationer som eksempelvis lærer-elev-relationen sagtens kan bære præg af ligeværd og anerkendelse (Molbæl, Quvang, & Sørensen, 2015, s. 131-135).

## Analyse

Det, jeg ser i casen er, at der er i klassen, er en række drenge, som er kravafvisende, primært når det kommer til det faglige. Da DPA ikke er en anerkendt diagnose i Danmark endnu, kan det ikke afvises, at der skulle sidde en dreng i klassen med denne diagnose. Der er ikke to autismediagnoser, som er ens, og det gør sig også gældende inden for DPD. Der er ikke to elever i klassen, som er ens i deres kravafvisninger. Dog er flere af dem kravafvisende, når det kommer til at skulle lave noget fagligt. Ifølge Ross Green, kan det være, fordi eleverne ikke har de fornødne forudsætninger til at gennemføre. Lærerne skal derfor sammen finde en måde at gennemføre på.

Ifølge Louise Klinge lyder definition af skældud således: ”At udtrykke sig på en uvenlig måde uden hensyntagen til andens perspektiv”. Ud fra mit kendskab til klassen, ved jeg at den ene af pædagogerne kommer gentagende gange til at udtrykke sig på en uvenlige måde uden at tage hensyn til eleverne, og det skaber oftest en konflikt eller en kravafvisning fra eleverne (Klinge, 2020, s. 19-23). Disse elever har nogle udfordringer, som pædagogen i den grad burde have taget hensyn, og det har han ikke gjort gældende, når han har været kravstættende og konsekvent i sin kommunikation og handlinger. Dette har påvirket hans relation til eleverne, og har sat tydelige spor i dem. Dette ses blandt andet i casen hvor han siger til Morten og Louis, at hvis de forlader lokalet, så straffes de med, at de skal være alene i frikvarteret. Ydermere er Tobias kommet til mig en og har sagt følgende: ”Jeg vil gerne læse med dig, og ikke pædagogen, for han er altid sur på mig”. Det kan derfor tydeligt ses, at det har sat spor i pædagogens relation til Tobias. Med det kendskab jeg har til Tobias, har jeg

konstateret, at der er en særlig stigmatisering og marginalisering af ham, som han nu også føler bliver fastholdt af pædagogen. Ifølge Louise Klinge er skældud en fejlafstemning, og det kan sætte spor i relationen, det har det gjort ved alle tre drenge. Ikke at skældud er ikke det samme som at lade stå til eller at acceptere det, der er uhensigtsmæssigt (Klinge, 2020, s. 19-23). Pædagogen kunne derfor have håndteret situationen med drengene og basketballen anderledes. Han kunne imødekommet drengene i deres lyster og sagt: ”Jeg kan godt forstå, I gerne vil spille basket, kan vi lave en aftale om, at det kan I få lov til i frikvarteret, det er nemlig stilletid nu”. Ikke at skældud er ikke det samme som konfliktsky hensynsbetændelse. Ifølge Louise Klinge er skældud ikke et pædagogisk redskab. Skældud kan give en kortvarig effekt, men skadevirkningerne er langt større (Klinge, 2020, s. 19-23). Pædagogen kunne have været på relationsaspektet i kommunikationen med alle tre drenge. Ved at han desværre ikke har handlet således, er det ikke sikkert at de udviklende deltagelsesmuligheder øges (Molbæl, Quvang, & Sørensen, 2015, s. 132-135).

Lærere og pædagoger kan have brug for at skulle gennemtrumfe noget overfor børn. Hvis det bliver sagt uden fejlstemmere, altså uden at et vredt ansigt eller med et skrap toneleje, så bliver det formidlet på en venlig måde, vil børnene ikke oplevet det som skældud eller som en fejlstemmer. Det vil altså sige, at man godt kan kommunikere budskaber til eleverne som er imod deres lyster, uden at det bliver skældud (Klinge, 2020, s. 19-97). Det kan dog også være, at eleverne stadigvæk bliver irriteret og delvist kravafvisende, men det er i den lette ende af skalaen, der hvor de kommer til at acceptere det, men det tager tid. Det drejer sig derfor om måden, budskabet bliver formidlet på. Dette ses også gentagende gange i casen. Der bliver sagt til Mikkel, at hvis han skal spille med sine kammerater i frikvarterne, så skal der læses og laves dansk, og det får Mikkel til at være mere kravafvisende. Klinge mener straf og skældud ikke er en effektiv metode til at skabe en positiv og støttende klassekultur og relation til eleverne. I stedet foreslår hun en tilgang, der fokuserer på at styrke elevernes selvværd og selvtilid, fremme positive relationer mellem elever og lærere, og på den måde at give eleverne redskaber til at håndtere konflikter, krav og udfordringer på en positiv måde. Læreren sænker sit krav til Mikkel, ved at der tilbydes at de læser sammen, så de skiftes til at læse. Dette fremmer den positive relation mellem Mikkel og læreren (Klinge, 2020, s. 19-97).

Louis giver udtryk for, at han ikke gider lave dansk for, at han synes at dansk er nemt, og at han har lavet det, da han gik i anden klasse. Lukas nævner, at det handler om navneord, men hæftet handler om udsagnsord. Morten er rimelig hurtig til at følge trop og også give udtryk for, at han ikke gider at lave dansk. Ifølge Ross Green kan Louis kravafvisning af dansk være et udtryk for, at Louis ikke har de fornødne færdighed til ikke at være udfordret. Det er derfor lærerens opgave at hjælpe Louis med at gennemføre.

Ifølge Louise Klinge, er forudsætningen for læring hos elever, en stærk relationskompetence hos læreren (Klinge, 2017, s. 123-152). Er læreren bevidst om sin manglende relation, og de krav der sættes, er det særligt vigtigt at gøre noget aktivt for, at den specifikke relation bliver styrket. For at forbedre relation til en elev kan der gøres forskellige tiltag, og der kan søges sparring, for eksempel ved at tale med sit lærerteam eller ledelsen om problematikken, og derigennem få nogle konkrete redskaber til, hvordan relationen kan styrkes. Ligeledes kan man få en faglig samtale om, hvilke didaktiske tiltag

man kan foretage sig, for at styrke både eleven og relationen til denne (Klinge, 2017, s. 123-152). Et godt eksempel på dette er, hvor læreren vælger at læse med Mikkel. Hun er bevidst om, at hun har kravsæt og sat en konsekvens, men ønsker at han gennemfører, og det kan gøres på forskellige måder. Hun vælger at give noget af sig selv, så de sammen kan komme igennem med læsningen.

Det er helt afgørende, at eleven oplever mestring af en forlæggende opgave. Med mit kendskab til klassen, kan jeg tydeligt se, at pædagogen tager dette med i sine overvejelser. Louis er særligt krav-afvisende, når det kommer til det faglige, hvis Louis skal gennemføre, er det nødvendigt, at der sidder en ved ham hele tiden. Dette er pædagogen også bevidst om, pædagogen griber Louis i det han kommer ind i klassen. Louis er flere gange blevet spurgt indtil, hvad for noget skolearbejde han gerne vil lave, han siger at det ikke skal være nemt. Læreren har observeret, at det heller ikke må være svært for så gennemfører Louis ikke. Læreren har derfor flere gange tilbudt Louis selvbestemmelse og medbestemmelse. Læreren stiller eleven på en måde, så de tre psykologiske behov bliver opfyldt (Klinge, 2017, s. 123-152). Dermed får Louis nogle gange lyst til at gå i gang med opgaven. Jeg vurderer dog, at Louis' komplicerede læringsituation er der stadig, da de grundlæggende mekanismer ikke er fjernet, men eleven er igennem lærerens omsorgsetiske handlinger og relationskompetence tættere på læringsfællesskabet end før (Klinge, 2017, s. 123-152)

Ud fra mit kendskab til klassen og Mikkel ved jeg, at der sker en masse ting i hans liv, som han ingen indflydelse har på. Mikkel har 14 dage inden denne episode fået stoppet sit samvær med sin far. Mikkel var sammen med sin far hver anden weekend. Far har en depression. Mor og far har siden, de gik fra hinanden haft vanskeligheder med at samarbejde. Mor har fået en kæreste, og de venter nu et barn sammen Efter samværet med far er stoppet, blev Mikkels tid i aflastning sat op fra hver anden uge mandag-torsdag til hver uge mandag-onsdag. Mikkel fik at vide af lederen ved aflastning, at han skulle være der hver uge, og han fik også at vide, at det var mor, som havde bestemt det. Mikkel har flere gange givet verbalt udtryk for, at han ikke ønskede at komme i aflastning, og at han gerne ville være sammen med sin far.

På baggrund af alle de ting, som sker i og omkring Mikkel, er det helt forståeligt, at han vil regere. Personalet i klassen har ikke formået at tilpasse kravene til Matthæus tolerancetærskel. Mikkels tolerancetærskel er meget lav, og så kan det godt være, at kravene er ligesom de plejer at være i skolen, men kravene synes at være høje for Mikkel, fordi hans tolerancetærskel er lav, og det vil altså sige, at de to speedometer, som er på modellen i figur to ikke stemmer overens (Christie, Duncan, Fidler, & Healy, 2021, s. 59-60).

Ud fra mit kendskab til Mikkel, så har han ikke brug for, at de voksne er imod ham. De skal være med ham, og derfor er det vigtigt, at man hæfter sig ved citater: "Ethvert samspil med et barn som er krav afvisende, er gensidigt. Læreren skal derfor ikke kun have barnet på sinde, men også overveje hvordan læreren selv kan bidrage til situationen" (Green, 2017).

Når Mikkel vælger at ødelægge undervisningen for hele klassen, er det et råb om hjælp. Skolen er det eneste sted, han er tryk. Han føler, at mor er gået imod ham, fordi han har fået at vide, at det er hende,

der har bestemt, at han skulle være aflastning. Han føler, at hans far ikke gider at være sammen med ham, så det sted han kan regere det i skolen.

Ifølge Newson skal man som lærer gøre sig følgende overvejelser: "Hvor vigtigt at det her lige nu i?" I Mikkel situation er det ikke fagligheden, der er det vigtige lige nu. Det vigtigste er hans trivsel (Christie, Duncan, Fidler, & Healy, 2021).

Ross Green har opstillet en liste med grunde og manglende færdigheder, som det eksklusive barn kan have. En af de manglende færdigheder, han nævner, det er at barnet kan have svært ved at udtrykke bekymring og behov og tanker med ord. Mikkel har også svært ved at udtrykke sine bekymringer og behov og tanker med ord, han gør det derfor rent fysisk ved at ødelægge klassen (Green, 2017, s. 39-61).

En måde at arbejde med Mikkels problemstilling på, er hvordan man kan anvende vores fælles proaktiv problemløsning, altså vi skal i klassen have løst Mikkels problemer i fællesskab, og vi bliver nødt til at arbejde forebyggende med hans problemer, det vil sige, at vi skal se han har skabt et miljø rundt om Mikkel, der er fredeligt og roligt og ikke fyldt med en masse stressfaktorer, fordi det kan bare føre til mere uønsket adfærd, og dette skal gøres i samarbejde med aflastning og mor (Green, 2017, s. 61-90)

Personalet i klassen gør det helt rigtige, da de prøver at støtte og guide Mikkel. De skælder ham ikke ud, fordi de er bevidst om, at han er i en udsat position, og det vil bare påvirke ham endnu mere, hvis han fik skældud. Det kan komme til at påvirke hans mentale sundhed, hans relationer til klassekammeraterne, hans relationer til lærerne og pædagogerne, og det kan påvirke hans fremtidige deltagelse i undervisningen og meget mere (Klinge, 2020, s. 19-97)

### Analyse af spørgeskema og interview

På baggrund af mit spørgeskema, som er udfyldt af fire speciallærere på tre forskellige skoler, kan jeg se, at de alle fire gør sig overvejelser, om hvordan de kravsætter til eleverne. De er derfor bevidste om, at de elever de har i deres klasser alle har udfordringer, og det er deres opgave at sikre en god skolegang samt forsøge at give disse elever de fornødne færdigheder, så de ikke længere er udfordrede (Green, 2017, s. 29-38).

En af læreren er mest opmærksom på dagsformen på den enkelte elev, og ikke alle elevens forudsætninger, og det kunne være generelle kendetegn ved diagnosen eller de råd pædagogisk psykologisk rådgiven i samarbejde med børnepsykiatrien oftest har udarbejdet i den pædagogiske psykologiske vurdering af eleven.

En af læreren har i løbet af sin profession, som lærer, sænket sine krav til eleverne. Jeg havde efterfølgende en uformel samtale med ham, hvor jeg netop spurgte indtil dette. Han svarede: "Da jeg startede med at skulle arbejde i specialklasser, kom jeg fra almen, hvor der var større fokus på afgangseksamen og kompetencemål. Ved mit arbejde i specialklasserne, er mit fokus på den almen dannelse, og at skoledagen skal være god for eleverne".

Det ses tydeligt i mit spørgeskema og interview at der er lærer som har eleverne på sinde og er bevidste om det er elever som har sine udfordringer. De er næsten alle enige i at eleverne skal ses og høres, når der krav stilles. Ligeledes er de også bevidste om at en krævende kravsituation, ikke må påvirke kravsatningen for andre elever. De er derfor bevidste om at børn som er udfordrede, er udfordrede fordi de ikke har de fornødne færdigheder til ikke at være udfordrede (Green, 2017).

## Diskussion

En diagnose fortæller, at der er noget anderledes ved eleven, men det kan også virke mod hensigten på den måde at diagnosen får læreren og pædagogen til at fokusere mere på elevens udfordrende adfærd end på de manglende færdigheder og uløste problemer, som udløser denne adfærd. Diagnoser er udtryk for, at problemer bor i barnet, og det er barnet som skal bringes "i orden". Hvordan man arbejder med den viden om en elev, er alt afgørende for eleven.

Jeg har nu fundet ud af, at:

- Hvis eleven er i stand til at gøre det, så ville det gøre det
- Manglende færdigheder står i vejen og bidrager til barnets vanskeligheder
- Det handler om at løse problemerne sammen
- Som lærer er man allierede med barnet og ikke en modspiller

Ved at eleverne får diagnosen DPA eller hvilken som helst anden given diagnose, lægger man sig op af den anskuelse, at adfærden og problemet er iboende eleven eller som et resultat af forældrenes manglende evne til at regulere og stille passende krav. Det er blevet påpeget, at man med anvendelsen af betegnelsen risikerer at flytte fokus og øge risikoen for at overse behov for støtte hos børn med udviklingsforstyrrelser. Herunder er det vigtigt at huske på, at autisme er et spektrum, hvor de forskellige træk kan forekomme i varierende grader eller helt være fraværende, der er ikke to autister der er ens, det er også gældende for alle andre diagnoser, de har blot lighedspunkter. I diskussionen om berettigelsen af PDA er adfærden derfor også af nogle forskere beskrevet som en forventelig reaktion på at krav og tolerance ikke passer sammen (Rasmussen, 2023).

## Konklusion

På baggrund af min problemformulering som lyder: *"Hvordan påvirker lærernes kravsatning elevernes kravafvisning, og hvilke særlige kommunikative overvejelser, skal man som lærer have med sig i en specialpædagogisk kontekst?"* kan jeg konkludere at:

Lærernes kravsatning kan have en betydelig indflydelse på elevernes kravafvisning. Hvis lærerne stiller urealistiske eller uopnåelige krav til eleverne, kan det føre til frustration, manglende motivation og endda nedsmeltninger. Hvis eleverne gentagne gange oplever ikke at kunne opnå kravet, vil de føle sig utilstrækkelige i forhold til lærernes forventninger. Det kan påvirke, at eleverne udvikler en negativ opfattelse af deres egen evne til at møde kravene, og derfor begynde at afvise eller undgå dem

endnu. Ligeledes vil det også sætte spor i relationen mellem læreren og eleven, men det kan også sætte spor i relationerne mellem eleverne.

Der er flere overvejelser, man som lærer bør have med i en specialpædagogisk kontekst for at imødekomme elevernes behov:

1. Differentiering af krav: Det er vigtigt at differentiere kravene i forhold til elevernes individuelle forudsætninger og behov. Det kan indebære at tilpasse opgaven og kravet eller tilbyde ekstra støtte og ressourcer til de elever, der har brug for det.
2. Tydelig og konkret kommunikation: Læreren skal kommunikere kravene klart og tydeligt, så eleverne forstår, hvad der forventes af dem. Komplekse instruktioner eller vage formuleringer kan føre til forvirring og misforståelser, hvilket kan øge risikoen for kravafvisning.
3. Positiv forstærkning og anerkendelse: Læreren bør fokusere på at anerkende og forstærke elevernes fremskridt og succeser. Ved at opmuntre og belønne eleverne for deres indsats kan læreren opbygge en positiv relation og et motiverende læringsmiljø, der mindsker risikoen for kravafvisning.
4. Skabe tillid og relationer: Det er vigtigt at opbygge tillid og gode relationer med eleverne. Når eleverne føler sig trygge og respekteret af deres lærer, er de mere tilbøjelige til at engagere sig og acceptere de krav, der stilles.
5. Samarbejde og medbestemmelse: Læreren bør inddrage eleverne i at sætte realistiske og relevante mål samt i udformningen af deres læringsprocesser. Når eleverne føler ejerskab over deres eget læringsforløb, er de mere motiverede og mindre tilbøjelige til at afvise kravene.
6. Flexibilitet og tilpasning: I en specialpædagogisk kontekst er det vigtigt at være fleksibel og kunne tilpasse kravene og undervisningsmetoderne i forhold til elevernes særlige behov. Differentiering og individualisering spiller en vigtig rolle i at imødekomme elevernes forskellige forudsætninger og fremme deres engagement og læring.

Disse overvejelser er ikke udtømmende, men de kan bidrage til at skabe et positivt læringsmiljø og mindske risikoen for kravafvisning i en specialpædagogisk kontekst. Det er også vigtigt for læreren at have viden om den specifikke elevs behov og at arbejde sammen med specialpædagoger og andre fagfolk for at sikre den bedst mulige støtte til eleverne.

## Praksisudvikling

I min praktik og tid i klasserne er det blevet særlig tydeligt, hvor vigtigt lærerens relationskompetence og kommunikative evner er, for at få en relation til eleven som er udfordret. Da undervisningen har været i specialklasse, har min relation til eleverne spillet en kæmpe rolle. Det er elever, som har rigtig meget i bagagen. Det er min opgave som fagperson at anvende den viden, jeg har om eleven i undervisningen. Jeg vil derfor i min fremtidige lærerpraksis være fokuseret på, at mine krav skal tilpasses til elevernes tolerancetærskel. Ligeledes vil jeg forsøge at tilpasse undervisningen, således, at den er tilrettelagt med udgangspunkt i hvad diagnoserne, mine kollegaer, forældrene og PPV'en fortæller om eleverne, deres forudsætninger og deres behov.

## Litteraturliste

- Børne - og undervisningsministeriet.* (Maj 2023). Hentet fra Børne - og undervisningsministeriet:  
<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Brogaard, K., Almosetoft, M., & Pernille, P. (2021). *Pædagogik og Lærerfaglighed*. Esbjerg.
- Canger, C., & Kaas, L. A. (2016). *Praktikbogen*. Hans Reitzels Forlag.
- Canger, T., & Kaas, L. A. (2016). *Praktikbogen - Didaktik, klasseledelse og relationsarbejde*. Hans Reitzels Forlag.
- Center for autisme.* (september 2020). Hentet fra Center for autisme:  
<https://www.centerforautisme.dk/faglig-viden/aktuelle-emner/hvordan-hjaelper-vi-boern-unge-og-voksne-med-kravafvisende-og-ekstrem-kravafvisende-adfaerd-paa-center-for-autisme/>
- Christie, P., Duncan, M., Fidler, R., & Healy, Z. (2021). *Forstå DPA hos børn - En vejledning om ekstrem kravundgåelse til forældre og fagfolk*. Vedbæk: Frydenlund.
- Engsig, T. T. (2017). *Empiriske undersøgelser og metodiske greb*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Green, R. w. (2017). *Det eksplosive barn*. PRESSTO.
- Klinge, L. (2017). *Lærereens relationskompetence: kendetegn, betingelser og perspektiver*. Frederikshavn: Dafolo.
- Klinge, L. (2020). *Skole uden sældud - Hvorfor og hvordan?* København: Dafolo.
- Løw, O., & Skibsted, E. (2017). *Elevens læring og udvikling - også i komplicerede læringsituationer*. København: Akademisk Forlag.
- Molbæl, M., Quvang, C., & Sørensen, L. H. (2015). *Deltagelse og forskellighed - En grundbog om inklusion og specialpædagogik i praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, P. D. (9. januar 2023). *Ugeskrift for læger*. Hentet fra Ugeskrift for læger:  
<https://ugeskriftet.dk/videnskab/ekstrem-patologisk-kravundgaende-adfaerd-hos-born-med-autisme>
- Schleicher, A. o. (2018). *Den store casebog - Om børn, unge og voksne i skoler og institutioner*. København: Hans Reitzels Forlag.

## Bilag 1

### Oversigt over eleverne og deres tilhørende diagnoser

Navn	Diagnose	Værd at vide
Valdemar	Autismespektrum forstyrrelse Grad af mental retardering	Kravafvisende
Emil	ADGD Grad af mental retardering	Kun medicineret på skoledage Ikke alderssvarende forudsætninger for indlæring Kravafvisende
Tobias	ADHD Ordblind	
Mikkel	ADHD	På grænsen til mental retardering Kognitive evner er langt under gennemsnittet sammenlignet med jævnaldrende. Kravafvisende
Lasse	ADHD	Er medicineret alle ugens dage Forældre mener også han har autisme Normalt begavet → Gode forudsætninger for læring. Har udfordringer med opmærksomhed og arbejdshukommelsen, det kan påvirke læringen. Kravafvisende
Mikkel	Anden udviklingsforstyrrelse af tale og sprog	I gang med udredelse for ADHD, da han viser enkelte tegn på opmærksomhedsforstyrrelse Kan ikke følelses- og adfærdsregulere Laver uheld i bukserne Far og mor har store samarbejdsproblemer Kravafvisende
Ludvig	Asperger syndrom Glutenallergi	IQ over gennemsnittet Eksekutive udfordringer → Igangsættelse og overblik Kravafvisende
Morten	ADHD	Kun medicineret på skoledage Kognitive niveau er gennemsnitligt Kravafvisende
Louis		ADHD er afkræftet Har store opmærksomhedsmæssige udfordringer Intellektuel evne er under gennemsnittet Kravafvisende
Niklas		Eksekutiv funktions udfordringer Udfordringer følelsesmæssigt og socialt Kan være destruktiv Kravafvisende



## Bilag 2

### Spørgeskema

1. Som lærer, gør du sig så overvejelser om hvordan du skal formidle et krav til en elev eller klasse?

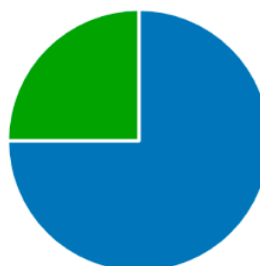
● Ja	4
● Nej	0



2. Er du som lærer opmærksom på hvilke forudsætninger eleven har, når du kravsætter?

Det kan både være ift. elevens diagnose m.m., men også afhængig af dagsformen eller en konflikt i frikvarteret m.v.

● Ja	3
● Nej	0
● Jeg er mest opmærksom på dag...	1
● Jeg er mest opmærksom på dia...	0



4. Har du sunket eller øget dine krav til eleverne i løbet af din profession som lærer?

● De er blevet sunket	1
● De er blevet øget	0
● De er det samme	3



5. Oplever du, at du ofte står alene med at sætte krav til din klasser, eller arbejder i sammen som team om de forskellige krav?

- Jeg arbejder normalt med kravs... 0
- Jeg arbejder normalt med kravs... 2
- Begge: Det kommer an på hvil... 2



6. Oplever du at andre kollegaers fortællinger om eleverne har indvirkning på, hvordan og hvilke krav du sætter til eleven eller klassen?

- Ja - ofte 0
- Nej - aldrig 1
- Nogle gange 3



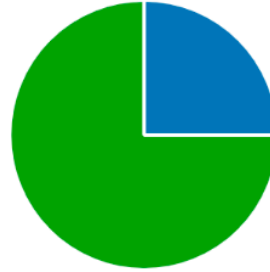
7. Når du har haft en konfliktyldt kravssituation, har situationen så indvirkning på, hvordan du agerer over for andre elever?

- Hvis en anden elev udviser ligen... 1
- Hvis krav situationen har været ... 0
- Kravet bliver kun justeret i forho... 3



8. Som lærer, hvem mener du så kan vurdere om eleven er i stand til at honorer kravet?

● Mig som fagperson	1
● Eleven	0
● Mig som fagperson og eleven i ...	3



## Bilag 3

### Interview med Louis

<b>Forskningsspørgsmål</b>	<b>Interviewspørgsmål</b>	<b>Svar fra elev</b>
Hvilken type undervisning er motiverende for elever i specialklasser?	Hvilke opgaver som du får stillet, kan du bedst lide?	Ingen opgaver
	I din drømmeverden, hvordan ville en skoledag så se ud?	Så skulle jeg ikke gå i skole, ellers skulle jeg være i min gamle klasse
	Hvordan kan du bedst lide at arbejde i skolen?	Jeg gider ikke arbejde, jeg laver kun nået når jeg gider
	Har det været en god uge?	Den har været fin nok
	Jeg var ikke for hård ved dig, der med din iPad?	Nej, det synes jeg ikke

## Bilag 4

### Interview med lærer

Semistrukturerede interview

Tema: Kravsætning og kravafvisning

<b>Forskningsspørgsmål</b>	<b>Interviewspørgsmål</b>	
Hvad kendetegner krav-situationer, kan de være en barriere for læring?	Hvilke overvejelser gør du dig om hvordan du skal formidle krav til din elever?	<p>Drengene i klassen har brug for korte og kontante beskeder, da det ligger i deres diagnose. Men jeg kan også opleve at hvis beskederne bliver for kontant og for kommanderende så bliver drengene kravafvisende. De skal have beskeder på en struktureret og forudsigelig måde, og så skal de faktisk gerne vide hvad de skal på forhånd. Jeg har været bevidst om hvordan jeg får midler til mine børn, jeg prøver så vidt muligt undgå at bruge ordet ”skal”.</p> <p>Min adfærd smitter af på børnene, så hvis jeg er sur og skrap som de vil kalde det, så påvirke det dem.</p>
	Hvilke overvejelser gør du dig når du skal fortælle dine kollegaer om dine elever og episoder du har haft med dine elever?	<p>Jeg er opmærksom på at jeg ikke skal plante et negativt narrativ hos mine kollegaer. Vi har alle oplevet at et barn kan sætte noget i gang inden i en, men det må ikke påvirke en og heller ikke ens kollegaer. Elever i specialklasse har rigtig meget med i rygsækken. Som personale i en specialklasse er der vores fornemmeste opgave at prøve at forstå barnet, der er en årsag til at barnet handler som barnet.</p>
	Hvilke dilemmaer opstår typisk, i forbindelse med kravsætning, i din undervisning?	<p>For mig er det et dilemma når et barn siger: ”hvorfør må han når jeg har ikke må”. Her skal man forsøge at forklare et barn og at den årsag til at en hvor man du ikke må men det er ikke altid at barnet have gavn af at få den information man skal derfor hele tiden som</p>

		<p>lærer overveje hvad man siger om et barn til et andet barn</p> <p>Et andet dilemma for mig at de skal til afgangseksamen, og jeg som lærer har nogle kompetencemål jeg skal sikre at eleverne opfylder, men de har ikke de fornødne forudsætninger til egentlig altid at gennemføre og så selvom vi forsøger at give dem de fornødne forudsætninger, det er også en debat vi har her i personalegruppen. De drenge jeg har nu kan ikke koncentrere sig i mere end 20 minutter, så jeg har svært ved at se hvordan de skal kunne sidde i 6 timer til skriftlig dansk.</p>
	<p>Er du som fagperson opmærksom på hvilke forudsætninger eleven har, når du kravsætter?</p>	<p>Ja, det synes jeg selv.</p> <p>Forældrene til mine elever er gode til fx at skrive en besked om morgenen, hvis morgenen har været lidt udfordrende, så ved vi i teamet at vi skal gribe eleven når han kommer. Vi ved også at vi allerede der at eleven godt kan blive kravafvisende, og at vi derfor allerede fra start skal sænke kravene, det kan både være fagligt men også socialt.</p> <p>Jeg kan nogle gange finde på at i stedet for at barnet selv skal læse højt, så er det mig der læser højt i læsetiden oh så kan man lave en aftale om at der skal laves skriftligt dansk bagefter.</p>

## Bilag 5

### Værktøjskasse

#### *Konkrete veje til at berolige amygdala - hos barnet og dig selv*

- Bring kroppen i en anden tilstand - sæt tempoet ned, sæt dig ned, gå ud, få motion og frisk luft
- Placér dig et sted, du føler dig tryk
- Snak med en person, du er tryk ved
- Brug beroligende vejrtrækning
- Tæl til 10
- Tænk på situationer, hvor et lignende problem blev løst, eller tænk på noget, du er glad for
- Snak højt med dig selv indeni:  
Gentag et ord eller en sætning, eller visualisér noget, som er dybt beroligende
- Hold en genstand i hånden, der virker beroligende
- Få musklerne til at slappe af - i følgende rækkefølge:
  - *Spænd kæbemusklerne hårdt i 5-10 sekunder og slap derefter af.  
Træk vejret dybt et par gange*
  - *Spænd musklerne i arme og hænder hårdt i 5-10 sekunder og slap derefter af.  
Træk vejret dybt et par gange*
  - *Spænd musklerne i maven hårdt i 5-10 sekunder og slap derefter af.  
Træk vejret dybt et par gange*
  - *Spænd musklerne i ben og fødder hårdt i 5-10 sekunder og slap derefter af.  
Træk vejret dybt et par gange.*

## Bilag 6

### Prioriteringsliste

*Skema 2.1: Prioriteringsliste (skole)*

Prioritering af adfærd: Hvor vigtigt er det, at denne elev ...	Priorite- ring	Kommentarer og betydning
Sidder på en stol, når der undervises i klassen?	3	Vigtigere at blive i aftalt klasseværelse, så forstyrrelse af andre undgås.
Beholder skoene på i skolen?	3	At have sko på udendørs er nødvendigt, men han behøver ikke at deltage i leg.
Deltager i samlinger?	3	Ikke vigtigt. Kan vi ikke bruge tiden bedre på enetimer eller Kat-kassen?
Ikke skader andres ejendele?	1	Ikke til forhandling – det skal han forhindres i at gøre.
Bruger de fælles elevtoiletter?	3	Mere vigtigt, at han i det hele taget går på toilettet, han skal have lov til at bruge et lærertoilet.
Ikke skader andre (voksne som børn)?	1	Ikke til forhandling – det skal han forhindres i at gøre.
Færdiggør sine lektier?	3	Vigtigt at mindske pres hjemme, men overvej hjem-skoleprojektarbejde.
Stiller op på række med resten af klassen?	3	Vigtigere, at han forholder sig rolig i løbet af skoledagen.
Ikke gør skade på sig selv?	1	Ikke til forhandling – det skal han forhindres i at gøre.
Svarer, når lærerne råber navne op?	3	Ikke værd at gennemtrumfe, måske alternativ indtjekning?
Skifter til gymnastiktøj?	3	Af sikkerhedsgrunde skal almindelige sko af – gymnastiktøjet skal være klar, hvis han vælger det.
Deltager i klassens gruppeaktiviteter?	2	Gruppeaktiviteter skal prioriteres ved sociale arrangementer, ikke i undervisningen.
Positiv over at være på skolen og får større emotionelt velvære	1	Høj prioritet.
En hvilken som helst anden kategori, du prioriterer højt for dit barn/synes mangler? F.eks.: Går hjem så rolig og stabil som muligt?	1	Mulighed for spilsnak/afslapning hver dag fra 14 til 14.30?

Prioriteringsgrader:

1 = Høj prioritet når som helst

2 = Meget ønskværdigt, men ikke essentielt

3 = Lav prioritet – vi må finde en anden og bedre metode