

BACHELOR: SPECIALPÆDAGOGIK

- ELEVER MED SÆRLIGE BEHOV, LÆRINGSPOTENTIALE OG
MUSIKALSKE VIRKEMIDLER

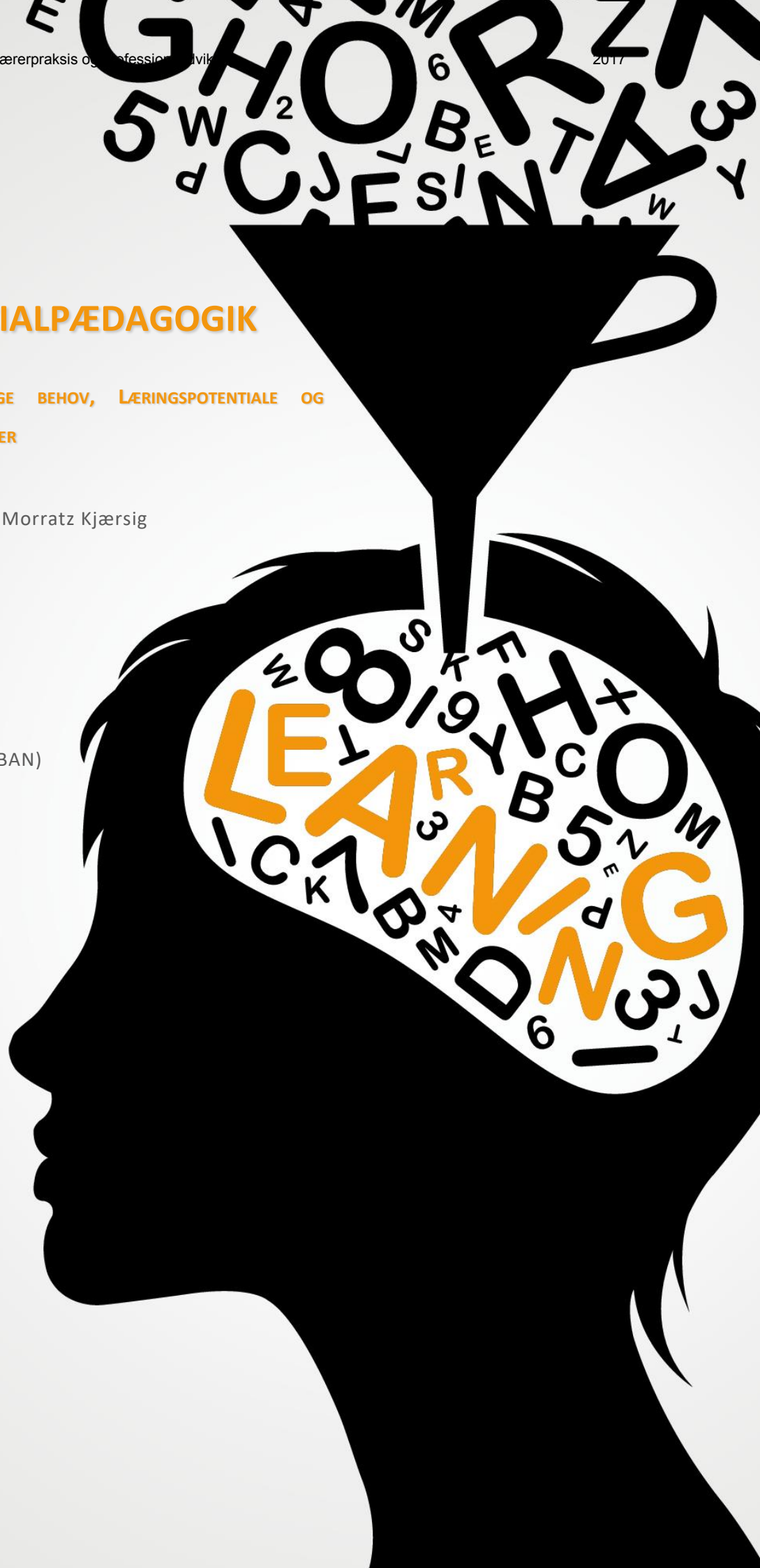
Studerende: Jørgen Dohrmann Morratz Kjærsg

Studienr.: LE130043

Udd. inst.: UC Syd

År: 2017

Vejleder: Søren Bøjgaard (SBAN)



1 INDHOLDSFORTEGNELSE

2	INDLEDNING	4
2.1	PROBLEMFORMULERING	5
2.2	AFGRÆNSNING	5
2.3	LÆSEVEJLEDNING.....	6
2.4	BEGREBSAFKLARING	6
2.4.1	LÆRINGSPOTENTIALE, FORUDSÆTNINGER OG EFFEKTER	6
2.4.2	DIAGNOSER OG UDFORDRINGER	6
2.4.3	SPECIALAFDELING.....	6
2.5	METODE	7
2.5.1	INTERVIEW.....	7
2.5.2	OBSERVATIONER	7
3	TEORI.....	8
3.1	GOFFMAN - IDENTITET OG STIGMA.....	8
3.1.1	IDENTITET	8
3.1.2	SOCIAL IDENTITET.....	8
3.1.3	PERSONLIG IDENTITET	9
3.1.4	STIGMA	9
3.2	MASSEEKSPERIMENTET 2016.....	10
3.2.1	QUIZ.....	10
3.2.2	HUSKESPIL	10
3.2.3	SPØRGESKEMA	10
3.2.4	AKTIVITETER.....	11

4	OBSERVATIONER FRA PRAKSIS.....	12
4.1	FYSIK-KEMI	12
4.2	MUSIK SOM LINJEFAG	14
5	ANALYSE	16
5.1	FYSIK-KEMI	16
5.2	MUSIK	18
6	DISKUSSION	19
6.1	LØSNINGER FOR R.....	20
6.2	DIAGNOSE ELLER UDFORDRING?	20
7	KONKLUSION	23
8	PERSPEKTIVERING	24
9	LITTERATURLISTE.....	25
10	BILAG 1: INTERVIEW MED AFDELINGSLEDER LARS REIMANN	27
11	BILAG 2: SPØRGESKEMA FRA MASSEEKSPERIMENTET 2016	29
12	BILAG 3: SAMMENHÆNG MELLEM QUIZ OG HUSKESPIL	32

2 INDLEDNING

” ’Nogle gange bliver det værre og værre jo mere man prøver’, siger Adam, der går i tredje klasse et sted i USA. Bemærkningen er på en gang både enkelt og slående. Vi kan ikke blive overrasket over Adams konstatering, men vi kan alligevel blive berørt af håbløsheden i den. Hvad er det for en dynamik der spiller ind i de processer, hvor skolebørn bliver til ’problembørn’ og synes fanget ind af udpegning, udskillelse, afmægtighed og opgivelse fra omverdenens side?” (McDermott, 1996, s. 32)

Sådan indledes McDermotts artikel *Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn*, der er blevet oversat til dansk i *Skolelivets Socialpsykologi*. På trods af at casen om Adam er 40 år gammel – undersøgelsen er foregået i årene 1976 til 1978 (McDermott, 1996, s. 81) – er dette stadig et scenarie, der kan udspille sig i den danske folkeskole. Hvordan kan man stilladsere eleven, så situationer som denne kan undgås? Hvad skal der til for at undgå en sådan situation? Dette vil jeg belyse i følgende projekt.

Som underviser på et fritidstilbud i Esbjerg kommune, hvor eleverne i, samråd med deres forældre, har valgt at tage kampen op med matematikken, er jeg stødt på lignende situationer. Tilbuddet sigter mod at hjælpe de elever, som har svært ved matematik, eller som bare har brug for en afvekslende undervisning og anderledes udfordring. Med et hold på seks elever i alderen 15 år til 17 år har der været plads til at se, høre, udfordre og understøtte deres udvikling – ikke kun på det matematikfaglige område, men i lige så høj grad deres egen udvikling.

Siden målsætningen om at 96 procent af Danmarks skoleelever skulle inkluderes i almenklasserne i 2012, har der været en tendens til at de elever, der benytter tilbuddet, i højere grad har været ramt af inklusionen. I maj måned 2016 har man fra regeringens side valgt at fjerne målsætningen om, at 96 procent af landets skoleelever skal inkluderes på baggrund af en række anbefalinger fra en ekspertgruppe, der blev nedsat i 2015 (Holst, 2016).

I stedet for har man formuleret følgende, der skal sikre, at eleverne stadig skal inkluderes, men i et omfang der giver mulighed for at se individet som andet end en del af fællesskabet:

”For at understøtte at elevernes udvikling og læring i videst mulig omfang kan finde sted i den almindelige undervisning, har kommuner og skoler mulighed for at give støtte til elever og tilrettelægge undervisningen på måder, som kan understøtte inklusionen af elever med særlige behov i den almindelige klasse.” (Undervisningsministeriet, 2017b).

Der er altså lagt op til, at man i større omfang kan støtte op om elevens udvikling, læring og læringspotentiale på de præmisser, der gør sig gældende for den enkelte. Dette er understøttet af det første nationale mål, der er opsat for folkeskolen: "Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan" (Undervisningsministeriet, 2017a).

2.1 PROBLEMFOMULERING

Hvorledes kan man som underviser, blandt andet gennem musikalske virkemidler, styrke elever med særlige behovs læringspotentiale?

2.2 AFGRÆNSNING

Jeg har valgt at lægge mit fokus på elever med særlige behov. Dette er imidlertid et spektrum, der favner bredt og vil ikke kunne belyses grundigt i mit projekt. Derfor har jeg valgt at afgrænse mit projekt til at omhandle elever, der har diagnoserne ADHD og Aspergers og de udfordringer disse kan medføre. Gennem min praktik på anden og fjerde årgang har jeg stiftet bekendtskab med særligt to grupper af elever med særlige behov. Derfor er projektet også afgrænset af mit empirigrundlag, som omfatter elever med ADHD og Aspergers.

Gennem mine praktikperioder, vikararbejde på en folkeskoles specialafdeling og mit arbejde på et fritidstilbud, er jeg stødt på tilfælde, hvor elever er blevet stigmatiseret på grund af deres diagnose, hvilket har skabt flere udfordringer i stedet for at skabe plads til udfoldelse. Derfor har jeg valgt at inkludere en diskussion af det medicinfaglige sprogs indtog i den danske folkeskole og i særdeleshed i hverdagsproget.

Mit empirigrundlag beror på observationer, jeg har foretaget i praktikken, se afsnit 4 'Observationer fra praksis', interview med, den nu tidligere, afdelingsleder i et segregeret tilbud, Bilag 1: Interview med afdelingsleder Lars Reimann, og Masseeksperimentet 2016's resultatrapport (Naturvidenskabsfestival, 2016c).

2.3 LÆSEVEJLEDNING

Opgaven er skrevet ud fra et specialpædagogisk perspektiv. De musikalske virkemidler i opgaven skal udelukkende ses som en eksemplificering og et middel for at arbejde hen imod de pointer, der er igennem opgaven. Det er altså den specialpædagogiske kontekst, der er vigtigst – ikke mindst i forbindelse med mit kommende virke som lærer på et specialcenter. Projektet er opbygget således, at der i starten, afsnit 2.4, vil blive defineret en række begreber, der bliver brugt gennem opgaven, som det er vigtigt, at læseren er opmærksom på, da det ellers kan give anledning til misforståelser eller mistolkninger.

Jeg har valgt at præsentere det teoretiske grundlag for projektet i et særskilt afsnit for at der, i analysen og diskussionen, bedre kan opstå en vekselvirkning frem for et brud for at forklare teorien. Det er ikke alt teori, der er præsenteret i teoriets afsnittet, se afsnit 3, men kun den teori, der danner grundlag for en analyse af observationerne. Der vil blive inddraget andre teoretikere, som vil blive præsenteret i forbindelse med begrebsafklaringerne, analysen og diskussionen. Vil læseren vide mere om disse teoretikere, kan der findes henvisninger i litteraturlisten. Teoriets afsnittet er efterfulgt af observationer fra praktikken – i afsnit 2.5 kan der læses mere om det empiriske grundlag, der ligger til grund for projektet.

Herefter vil jeg analysere observationerne ud fra mit teoretiske grundlag, efterfulgt af en diskussion og kritik af de udfordringer det medicinfaglige sprogs indtog i den lærerfaglige gerning kan bringe. Til slut vil jeg komme med forslag til tiltag for at facilitere styrkelsen af elever med særlige behovs læringspotentialer.

2.4 BEGREBSAFKLARING

2.4.1 Læringspotentialer, forudsætninger og effekter

I min problemformulering introducerer jeg begrebet læringspotentialer. Den er baseret på Olga Dysthes definition. Læringspotentialer skal i dette projekt ansues som et sammenspil mellem ”de muligheder, der bliver lagt til rette for, at eleverne kan lære i en time, i et undervisningsforløb, gennem et skoleår.” (Dysthe, 1997, s. 21) og den enkelte elevs forudsætninger for læring.

2.4.2 Diagnoser og udfordringer

En diagnose skal forstås som en betegnelse for en funktionsforstyrrelse eller sygdom for symptomerne hos det pågældende individ. Der skelnes mellem ordene diagnose og udfordring i dette projekt. Kigger man specifikt på ADHD, vil det være diagnosen, mens udfordringen kan være *koncentrationsbesvær*. Dette skel er det særdeles vigtigt, at læseren er opmærksom på, da det fører til to vidt forskellige tolkninger af opgaven.

2.4.3 Specialafdeling

I løbet af projektet vil læseren blive introduceret til begrebet specialafdeling. Det er i særdeleshed vigtigt, at man er opmærksom på den kontekst begrebet bruges i, da det i forbindelse med min praktik refererer til en fløj på en efterskole, hvor der fast er tilknyttet en pædagog. På specialfløjen er der kun

elever med særlige behov, og det er særligt strukturen, de faste rammer og forventningsafstemningerne, der er i højsædet her. Fløjen kan og må ikke ses som en separat afdeling, men en del af hele skolen.

I andre sammenhænge er en specialafdeling en separat afdeling, eller et segregeret tilbud – det vil dog blive tydeliggjort, hvis der refereres til specialafdeling som et segregeret tilbud.

2.5 METODE

Jeg har valgt at opbygge min opgave på baggrund af et hermeneutisk perspektiv. Dette har jeg valgt at gøre, da det tillader mig at analysere min problemformulering med de bedste forudsætninger. Den hermeneutiske tilgang er, både indenfor psykologien og musikken, en måde at forstå årsager og udtryk uden at den som sådan skal forklare årsagerne. Ved at lægge dette perspektiv kan jeg altså fokusere på mennesket som helhed, uden nødvendigvis at skulle forklare de bagvedliggende elementer. Det er i særdeleshed vigtigt i specialundervisningen, hvis man vil undgå stigmatisering af elever. Her har man nemlig muligheden, for at se eleven for hvem de er og ikke for hvilket 'problem de har': "Hvis man forstår et menneske til bunds, kan man forstå indholdet af ethvert menneske" (Mattsson, 2014, s. 164). Hvis man forstår at se udfordringerne i et menneske frem for problemerne, kan man hjælpe til med at skabe mulighederne for dem.

Derudover tillader denne tilgang at lade mig arbejde induktivt, hvilket, i dette tilfælde, giver mig mulighed for at kunne analysere observationer og forstå, hvorfor tingene forholder sig som beskrevet i observationerne. Dette kan være med til at udvikle min praksis som kommende lærer på et specialcenter.

Det er på baggrund af dette, at jeg tager udgangspunkt i de observationer, jeg har foretaget i praktikken, samt et interview med en afdelingsleder på et segregeret tilbud i Esbjerg kommune. Observationerne fra praktikken er fokuseret på en bestemt elev, der, af hensyn til gældende lovgivning om tavshedspligt, er anonymiseret. Observationerne er foretaget i både fysik-kemitimerne og musik som linjefagstimerne.

2.5.1 Interview

Min interviewform er semi-struktureret. Jeg har valgt denne interviewform, da jeg har nogle få fokusområder, som jeg ønsker belyst. Et semi-struktureret interview giver mig muligheden for dette, da jeg kan spørge ind til det, den interviewede svarer og derigennem få uddybende kommentarer fra den interviewede. Lars Reimann har godkendt interviewet.

I min praktik foretog jeg et interview med en medarbejder på praktikskolen. Interviewet er ikke godkendt og derfor optræder kun nogle elementer i observationen, hvor medarbejderen er anonymiseret.

2.5.2 Observationer

Observationerne er, som tidligere nævnt, foretaget i praktikken. Det er iagttagelser af de hændelser, der er forekommet i klasserummet. Observationerne er objektive.

3 TEORI

3.1 GOFFMAN - IDENTITET OG STIGMA

I 1968 udgiver den canadisk-amerikanske sociolog Erving Goffman sin bog *Stigma*, hvor han forsøger at benytte sine teoretiske synspunkter om den sociale interaktion. I bogen beskriver han blandt andet sit syn på identitet (Rasmussen S. A., 1975). Det er vigtigt at forstå, at Goffmans grundtanke er i tråd med Shakespeares kendte citat om, at hele verden er en scene, da hans teori om identitet er opbygget på netop denne måde. Man kender det måske fra sig selv. Når den person man egentlig ikke bryder sig særlig meget om kommer forbi til kaffe, og man af høflighed opstiller en facade.

3.1.1 Identitet

Goffman skelner mellem forskellige identiteter. Alle identiteterne er i et sammenspil med hinanden, men iagttageren kan være skærmet for nogle af disse – selvom identiteten er deres og derfor involverer ham eller hende. Goffman introducerer to begreber i identitetsteorien. Han mener, at vi skaber en offentlig identitet – den sociale identitet – *frontstage*, som er det iagttageren ser. Såvel som Goffman opererer med *frontstage*, er der også det, som iagttageren ikke ser – det private rum eller *backstage*. Backstage er afskærmet for iagttageren, og det er her, de private foretagender finder sted.

Begreberne backstage og frontstage skal hele tiden ses i forhold til en nuværende interaktion. Interaktionen er dynamisk, da denne opstår gennem gensidig handling, påvirkning og ytring. Netop derfor er det vigtigt, at man ikke ser begreberne som statiske, men derimod som dynamiske i den kontekst personen er i (Larsen & Pedersen, 2011, s. 54).

3.1.2 Social identitet

Den sociale identitet er delt i to: *Den tilsyneladende sociale identitet* og *Den faktiske sociale identitet* (Rasmussen S. A., 1975, s. 93). For at kunne forstå hvad stigma egentligt vil sige, er vi nødt til at kigge nærmere på netop disse.

Den tilsyneladende sociale identitet dækker over de iagttagelser, forudsigelser og førstehåndsindtryk vi får af en fremmed. Den dækker blandt andet over stilling, erhverv eller ærlighed (Rasmussen S. A., 1975). Det er på baggrund af disse forudsigelser, at vi bygger vores opfattelse af personen og det er først når forudsigelserne brydes, at vi indser: "at vi hele tiden har gjort os visse antagelser om, hvordan individet burde være" (Rasmussen S. A., 1975, s. 93). Ligeledes er det også disse ting, sammen med vores ansigtsudtryk og kropsbevægelser, vi viser andre og det er den personlighed, vi opfordrer andre til at behandle os som (Gergen, 2010, s. 124).

Modsat det tilsyneladende, de antagelser vi gør os, står det faktiske. Den faktiske sociale identitet er det, der kan bevises. Hvis en persons tilsyneladende identitet indeholder en egenskab individet er i besiddelse af, bliver dette en del af individets faktiske sociale identitet.

Udfordringen opstår, hvis der er en særlig uoverensstemmelse mellem den tilsyneladende sociale identitet og den faktisk sociale identitet. Det er ud fra denne uoverensstemmelse, at Goffman mener, at stigma eksisterer (Rasmussen S. A., 1975).

3.1.3 Personlig identitet

Goffman mener, at den personlige identitet er bestående af to grundlæggende tanker. Den første er hvad han kalder for en '*identitetsknage*'. Den indeholder de identificerende elementer som fødselsdato, cpr. nr. og navn.

"By *personal identity*, I have in mind only the first two ideas — *positive marks* or *identity pegs*, and the unique combination of *life history* items that comes to be attached to the individual with the help of these pegs for his identity. [min kursivering]" (Goffman, 1963, s. 74)

Den anden tanke bag den personlige identitet er unikke fortællinger eller kendsgerninger, der er tilknyttet individet. Det er kombinationen af begge tanker, der gør os til præcis den, vi er. Goffman forklarer det med: "Personal identity, then, has to do with the assumption that the individual can be differentiated from all others" (Goffman, 1963, s. 74). For at den personlige identitet kan være til, antager Goffman, at et individ kan skelnes fra andre. Antagelsen er statistisk set valid, da sandsynligheden for at to mennesker er identiske, er ubetydeligt lille.

3.1.4 Stigma

Stigma kommer fra græsk og betyder mærke (Larsen & Pedersen, 2011, s. 668). I dag er stigma, eller stigmatisering, brugt i den pædagogiske verden ud fra Goffmans studie om afvigelse af normer (Larsen & Pedersen, 2011, s. 668). Det er i større grad den sociale relation, der skaber en stigmatisering og det er ikke kun negativt. At være stigmatiseret vil sige, at man, på en eller anden måde, er afskåret fra at opnå den fulde sociale accept i netop den relation. Derfor kan stigma være både positivt og negativt, alt efter hvilken kontekst eleven befinder sig i. Goffman fortæller om tre forskellige stigma:

1. Fysiske deformiteter
2. Karakterdefekter
3. Stigma på baggrund af for eksempel race, religiøs overbevisning eller nationalitet

(Rasmussen S. A., 1975, s. 93-94).

Det centrale er, uanset hvilket stigma der er tale om, den sociale accept af individet. En karakterdefekt kan være en fordel i nogle situationer, hvor den i andre anses som en afvigelse fra '*normalen*' og personen derved ikke er fuldt ud accepteret. Eksempelvis kan AspIT nævnes (AspIT, u.d.). Her har unge med en *Autisme Spektrum Forstyrrelse (ASF)* mulighed for at tage en uddannelse rettet mod IT-branchen. Stigmaet vil i dette tilfælde være positivt, selvom individet afviger fra det, der ellers var normalen, idet den sociale accept er opnået.

3.2 MASSEEKSPERIMENTET 2016

Masseeksperimentet er et forskningsprojekt under Astra (tidl. Center for Læring i Natur, Teknik og Sundhed, Danish Science Factory samt ScienceTalenter), der hvert år laver et nyt eksperiment, hvor op imod 30.000 danske skoleelever fra 0.-klasse til 3.g i gymnasiet deltager.

Masseeksperimentet 2016's (ME2016) formål var at undersøge de tre følgende spørgsmål:

1. Hvor gode er vi til at lytte til små variationer i melodier og rytmer?
2. Er der en sammenhæng mellem musikalske hørefærdigheder, og hvor i landet vi bor?
3. Kan træning af helt specifikke musikalske elementer have en effekt på andre færdigheder?

(Naturvidenskabsfestival, 2016c)

Empirien består af en række quizzer og aktiviteter, der involverer rytmer, melodier, hørelære samt en række spørgsmål, der skal afdække elevernes musikalske aktiviteter og arbejdshukommelse. Eksperimentet er todelt. Det er bygget op af en obligatorisk del og en valgfri del.

3.2.1 Quiz

I ME2016's musikquiz er der fire dele. En melodiquiz, en rytmequiz og to pauser med lyd og bevægelse, en efter hver quiz. Begge quizzer består af 26 lyd-par som eleverne først skal lytte til og dernæst individuelt afgøre, om det er den samme melodi eller det er to forskellige melodier. (Naturvidenskabsfestival, 2016a)

3.2.2 Huskespil

I den næste del af eksperimentet skal eleverne lave et huskespil for at teste deres evne til at huske. Spillet foregår online ved, at der vises en række tal, som eleverne skal huske. I første runde skal eleverne huske tre tal i en bestemt rækkefølge og derefter skal de skrive dem i den samme rækkefølge på computeren. Spillet er adaptivt og bliver derfor gradvist sværere ved, at de skal huske flere tal. Husker eleverne forkert flere gange i træk, reduceres antallet af tal de skal huske til to (Naturvidenskabsfestival, 2016a).

3.2.3 Spørgeskema

For at kunne undersøge om træningen af musikalske elementer har en effekt på andre færdigheder, har forskerne været nødt til at udforme et spørgeskema. Spørgeskemaet har til formål at afdække elevernes musikvaner og består af 17 spørgsmål. Det er delt op i to afsnit. I første afsnit skal eleverne svare på deres lyttevaner, hvilken genre de lytter til og hvor meget musik de lytter opmærksomt til. I andet afsnit skal eleverne besvare hvilke musikalske aktiviteter, de har beskæftiget sig med og i hvilke konstellationer de har udøvet musik.

3.2.4 Aktiviteter

For blandt andet at aktivere og motivere eleverne har forskerne bag eksperimentet offentliggjort en række aktiviteter. Aktiviteterne tjener samtidigt det formål at de, sammen med eksperimentet, kan udgøre en del af den almindelige undervisning eller et mindre tværfagligt projekt. Blandt aktiviteterne finder man sanglege til musikfaget, fremstilling af instrumenter til håndværk og design, lydbølgedetektor til fysik-kemi eller natur- og teknologiundervisningen (Naturvidenskabsfestival, 2016b).

Udover den obligatoriske del er der også en frivillig del. Denne er opbygget som en ekstra aktivitet, hvor eleverne gennem en app til mobiltelefonen skal træne deres musikalske hørefærdigheder - høretræning. Dette gøres ved blandt andet intervaltræning, rytmetræning, træning af forskellige skalaer.

4 OBSERVATIONER FRA PRAKSIS

Observationerne tager udgangspunkt i mit tredje praktikforløb, hvor jeg var på en efterskole, der har en afdeling for elever med særlige behov. På skolen er der fast tilknyttet pædagoger til specialafdelingen, hvis opgave er at hjælpe eleverne i deres udvikling og 'udslusning' til almenklasserne. Den ene pædagog står desuden for en del af undervisningen i specialafdelingen.

Under mit ophold underviste jeg primært i musik som linjefag og fysik-kemi svarende til folkeskolens 10. klassestrin. I begge forløb har jeg stået for undervisningen, men i musik som linjefag har jeg, på grund af holdets sammensætning og størrelse, haft en støttelærer på. Derfor vil der i observationerne også blive refereret til mig som læreren.

Observationerne er foretaget på eleven R. R er en dreng, som har særlige behov. Inden han startede på efterskolen, var han i et segregeret tilbud. R modtager behandling for en diagnose, men er ikke diagnosticeret. På det tidspunkt observationerne blev foretaget, var R lige blevet 'udsluset' til deres 10. klassestrin. Tidligere har han modtaget undervisning på deres specialafdeling, men da hans progression var så stor, havde han behov for nye udfordringer, og kom derfor i almenklassen. Nedenstående observation er R's første time i almenklassen. Tredje lektion i musik blev på grund af interne arrangementer aflyst. Derfor findes der ingen observation for denne lektion.

4.1 FYSIK-KEMI

TORS DAG DEN 12. JANUAR 2017 – 1. LEKTION FYSIK-KEMI

Det er første fysik-kemi time i praktikken, og eleverne skal starte på kerneenergi-emnet. De skal arbejde selvstændigt med en tekst om atomkernen, for at de efterfølgende kan forklare hinanden, i plenum, hvad teksten handler om. Da teksten indeholder mange svære fagord, skal eleverne læse teksten på klassen og forklare hinanden indholdet. Det er lærerens opgave at vejlede eleverne i læsningen, fagordene og stille vejledende spørgsmål til det eleverne fortæller. I gennemgangen af teksten er R aktiv. Hans forklaring er korrekt, og han byder ind på de opklarende spørgsmål, der bliver stillet. Næste opgave går ud på, at klassen, enten parvis eller i grupper på maksimalt fem personer, skal læse en tekst om isotopkortet, og derefter øve sig i brugen af dette. Læreren bemærker, at R ikke er i gang med opgaven. Han arbejder ikke sammen med resten af sin gruppe, og da læreren henvender sig til R, siger R: "*Jeg forstår ikke opgaven*". Læreren prøver at hjælpe R ved at forklare, hvad opgaven går ud på, hvad de forskellige henfald betyder, og vejleder ham igennem et eksempel for at visualisere opbygningen af kortet. Da R giver udtryk for, at han har forstået det, går læreren videre for at hjælpe de andre elever i klassen. I de sidste 5 minutter sidder R ved computeren og ser en video.

TIRSDAG DEN 17. JANUAR 2017 – 2. LEKTION FYSIK-KEMI

Tirsdagen starter med en opsamling på torsdagens begreber. Læreren tjekker op på elevernes arbejde med henfaldsskemaerne i plenum. Senere på dagen skal eleverne udføre forsøg, der har til hensigt at måle baggrundsstrålingen i lokalet. Læreren stiller spørgsmål til forklaringerne for at se, om de har forståelse for de opgaver, de har lavet. R forklarer, at Radon-222s henfalder til Bly-206. Læreren spørger om, i hvilken rækkefølge henfaldene forekommer, hvortil R svarer: *"Det ved jeg ikke"*. Læreren spørger de andre, om de har skrevet henfaldstyperne ned. R rækker hånden op og svarer: *"Den henfalder med alfa, alfa, beta, beta, alfa, beta, beta, alfa"*. Læreren roser R for svaret.

Eleverne skal nu i grupper læse en tekst, der går mere i dybden med de tre typer stråling, de har arbejdet med. R sidder og kigger ind i computeren, og læreren går ned og spørger R's gruppe, om de er kommet godt i gang, hvortil R svarer: *"Jeg kan ikke finde teksten"*. Læreren hjælper R med at finde teksten, sætter dem i gang med at læse den, og går videre til de andre grupper. Efter opgaven får grupperne en pause, inden de skal i gang med at lave forsøg.

Efter pausen giver læreren en introduktion til baggrundsstråling og det udstyr eleverne skal benytte for at kunne foretage målingerne. Forsøgsstrukturen henter inspiration i *Inquiry Base Science Education (IBSE)* for at aktivere elevernes nysgerrighed på det naturvidenskabelige område. Det bidrager til, at eleverne får et ejerskab over forsøgene, og derved er eleverne mere motiverede for opgaverne og forsøgene. Under forsøget arbejder R i gruppe med tre andre. R sidder bag computeren og ser videoer, mens de tre andre udfører eksperimentet med baggrundsstråling. Læreren henvender sig til hele gruppen og spørger, hvordan forsøget forløber. De tre andre fortæller lidt om deres dataindsamling indtil videre, og R svarer: *"Jeg ved det ikke. Jeg kan ikke finde ud af det"*. Læreren spørger ind til, om det er forsøget, teorien eller formålet han ikke forstår, hvortil R svarer: *"Det er det hele"*.

Efter forsøget går eleverne i gang med en evaluerende opgave, der handler om det, de har gennemgået i de sidste to lektioner. Opgaven har til formål at klarlægge, om eleverne har fået en forståelse for de tre typer af stråling. R går ikke i gang med opgaven, men sidder og spiller på sin computer. Derfor laver læreren en aftale med praktiklæreren om, at han hjælper de andre grupper, så læreren kan gå ned til R og hjælpe. R fortæller, at han ikke forstår det, og læreren bruger det sidste kvarter på at forklare, hvordan det hænger sammen, samtidigt med at han skriver det ind i opgaven med sine egne ord, så han har noter til den skriftlige aflevering om emnet.

Efter lektionen tager læreren kontakt til R's kontaktlærer for at få råd til at aktivere R noget mere i fysik-kemitimerne. R's kontaktlærer fortæller, at det ikke har været en udfordring før, da han har en særlig interesse for fysik-kemi, men at han vil tage en samtale med R og få fundet grunden hertil.

TORS DAG DEN 19. JANUAR 2017 3. LEKTION FYSIK-KEMI

I dag skal eleverne starte med at gennemgå forsøget fra gangen før. De skal gruppevis fortælle om deres resultater, hvilke kriterier de har opstillet og hvorfor kriterierne er opstillet på den måde. R's gruppe er med i gennemgangen af forsøget. R deltager i gennemgangen ved at fortælle om gennemsnittet af de data, de har indsamlet fra forsøget, og de tre andre skiftes til at fortælle om, hvordan de har foretaget forsøget.

Henimod slutningen af timen skal eleverne observere et forsøg om halveringstid. Forsøget indeholder kemikalier, der er farlige, fordi de er radioaktive, og derfor er det kun et lærerforsøg. Eleverne er behjælpelige med at notere dataene ned fra forsøget. Til sidst i timen får eleverne uddelt opgavebeskrivelsen på den skriftlige aflevering om kerneenergi. Opgaven skal laves i grupper af maksimalt tre, og inden eleverne får fri, tager læreren en snak med alle grupper individuelt, om de har forstået opgaven. Ved R's gruppe svarer R: *"Jeg forstår det ikke. Jeg kan ikke finde ud af det"*. Læreren siger til R, at han skal lade opgaven ligge indtil næste gang. Så vil læreren sætte tid af til at hjælpe R med at komme i gang med den.

Den efterfølgende lektion har R dannet en gruppe med en af de andre elever, N, han kender fra specialafdelingen. R og N er allerede begyndt på opgaven og søger ikke yderligere hjælp til den.

4.2 MUSIK SOM LINJEFAG

ONSDAG DEN 11. JANUAR 2017 – 1. LEKTION MUSIK

Eleverne skal i musik begynde på et tema om Beatles, da de skal på linjefagstur til England. Første musiktime starter med en introduktion til området eleverne skal i gang med. De skal have fordelt sig på instrumenter og lære sangen. Timerne er som udgangspunkt delt op i tre kategorier: Tirsdag er teori og musikhistorie, onsdag er sammenspil og fredag er fordybelse.

Timen starter med, at eleverne skal synge Beatles sangen *'Let it Be'*. Efter at have sunget sangen to gange, lytter eleverne til originalversionen. De skal beslutte sig for, hvilket instrument de vil spille på. R vil gerne spille på trommer og da der ikke er andre, der vil spille på trommer, får han rollen. Efter alle rollerne er fordelt, går læreren og støttelæreren rundt og hjælper hver rolle med at indstudere deres stemme. De sidste 45 minutter efter at eleverne har øvet rollerne, spiller de *Let it Be*. Da sangen er blevet øvet et par gange, giver R udtryk for, at han synes trommerne er lidt svære og læreren fortæller R, at de får mulighed for at øve på dem i fordybelsestimen om fredagen. Indtil da øver de intro, vers og omkvæd.

FREDAG DEN 13. JANUAR 2017 – 2. LEKTION MUSIK

Fordybelse i musik består af enten at øve sig på sit hovedinstrument, det instrument man skal spille i sammenspil, lære et nyt instrument eller arbejde med musikteori og musikhistorie. Senest dagen inden, til middagsmaden, skal eleverne have fortalt, hvad de vil arbejde med i fordybelse, så læreren har mulighed for at finde materialer frem til dem. Da musiklokalet ikke er stort nok til, at alle otte elever kan øve i lokalet på samme tid, må de gå på deres værelser og øve. Læreren rolle er her at hjælpe og motivere eleverne til at udfolde deres musikalske talenter.

Timen begynder med, at eleverne giver læreren besked om, hvor de sidder. R vil gerne øve sig på trommerne til Let it Be, og bliver derfor tilbage i musiklokalet. Læreren starter med at sætte guitar og klaver i gang med at øve og går derefter over til R. Læreren spørger R, hvordan det går. R fortæller at han godt kan grundrytmen, men at han har svært ved at lave de fills, der kommer i sangen – specielt op til omkvædet. Læreren beder R om at spille grundrytmen, indtil han når omkvædet. Læreren viser R i et roligt tempo, hvordan det spilles. Efter læreren har vist R, hvordan stykket skal spilles, går R i gang med at øve det.

Senere i timen kommer læreren hen for at se, hvordan det går med R's øvning. R har øvet på de fills, han havde svært ved. Læreren foreslår, at R sætter sangen på og prøver at spille sammen med den for at få en fornemmelse af originaltempoet. Efter et par gennemspilninger med originalversionen af sangen prøver R at spille den selv. Støttelæreren hjælper R med at tælle takterne og give tegn til R om, hvornår han skal lave sine fills. R har til slut i timen stadig udfordringer med tempoet i skiftet fra grundrytmen til fills og tilbage til grundrytmen.

ONSDAG DEN 18 JANUAR 2017 – 4. LEKTION MUSIK

Onsdagen starter med at samle op på fredagens fordybelse på instrumenterne ved at spille sangen igennem. Læreren dirigerer eleverne i sammenspilsprocessen, mens støttelæreren hjælper nogle af eleverne med at læse becifringerne og formen i sangen. R har stadig nogle udfordringer i overgangene, men han har udviklet sig meget. Derfor giver læreren ham dirigentrollen. R skal tælle for i sangen og holde rytmen. R fortæller, at han synes det er svært. Læreren fortæller R, at det kommer med tiden og at han først skal lære det. Da de har øvet Let it Be et par gange, får eleverne en lille pause.

Efter pausen skal eleverne spille nogle af de sange, de tidligere har spillet. I en af sangene spiller R på keyboard. Det er længe siden, de har spillet den sang, og i første gennemspilning går det ikke så godt. Læreren beslutter, at de skal spille sangen igennem et par gange, så de kan få genopfrisket formen og få øvet sangen. Resten af dagen bliver brugt på at øve de andre sange på repertoireet.

5 ANALYSE

På skolen forsøger de, så vidt muligt, at niveauopdele undervisningen i det omfang det giver mening. Det er vigtigt at være opmærksom på, at niveauopdelingen foregår på kryds og tværs af specialafdelingen, såfremt det er med til at udvikle og udfordre eleverne positivt. Dette gør sig imidlertid ikke gældende i musiktimerne, da det er et linjefag, og derfor ikke er opdelt i almen og special.

5.1 FYSIK-KEMI

I observationerne fremgår det, at R påtager sig forskellige roller alt efter hvilken situation, han befinder sig i. Vi ser ham i flere forskellige situationer i begge fag, hvor der ligeledes er flere interaktioner i spil.

En oplagt tese er, at R's frontstage er en anden i fysik-kemitimerne end i musiktimerne. R er lige blevet overflyttet fra specialafdelingen til almenklassen. Derved er den tryghed og struktur, han har været vant til tidligere, ikke den samme. Ifølge Goffman er den sociale identitet situationsbestemt, og det kan medføre, at R ikke har opnået den sociale accept i denne relation. Derfor er han på ny nødt til at opbygge den sociale accept i fysik-kemitimerne. I fysik-kemitimerne er interaktionen mellem ham og de øvrige gruppemedlemmer ikke særligt stor. I observationen af 12. januar fremgår det, at eleverne arbejder selvstændigt med teksten om atomkernen. Her er R aktiv i gennemgangen af teksten, hvor han byder ind med forklaringer på tekstens elementer og udviser, gennem sin besvarelse, forståelse for tekstens indhold.

R's ageren kan i denne situation være et tegn på, at læreren i sin tilsyneladende sociale identitet, udviser tryghed for eleven. Den tryghed kan være med til at give R en fornemmelse af, at han har opnået den sociale accept i interaktionen mellem ham og læreren. Det betyder dog ikke, at han har opnået den i interaktionen med de andre elever, R er i gruppe med, hvilket R's aktivitet i gruppearbejdet kan afspejle. Her sidder R passivt, og byder derfor ikke ind. Det er først, når læreren henvender sig til ham under gruppearbejdet at R, efter en forklaring og vejledning, giver udtryk for, at han nu har forstået opgaven, men efterfølgende arbejder han stadig ikke sammen med gruppen.

I denne situation kan man sige, at R er stigmatiseret. Han afviger fra det, der er normalen i klassen. Goffman vil hævde, at der er en særlig uoverensstemmelse mellem R's tilsyneladende og faktisk sociale identitet. Førstehåndsindtrykket af R i denne interaktion er, at han ikke har en interesse for gruppens øvrige medlemmer og forsøget. Derved er det en nærliggende antagelse, at han ikke er interesseret i fysik-kemien. Dette stemmer ikke overens med den tidligere observation, hvor R gav udtryk for, at han havde forstået atomkernetekstens indhold, og derved udviste interesse for emnet. Derudover har R's kontaktlærer i et interview fortalt, at R faktisk besidder en særlig interesse for netop fysik-kemi og musik.

Ser man den samme situation i forhold til Knud Illeris (2013), vil man pege på, at R's samspilsdimension ikke er i spil. Han samarbejder ikke med de andre i gruppen, og er på den måde heller ikke social med dem. Dermed udvikler R ikke sin *socialitet*, og på den baggrund lægger han en hindring for sig selv i at

opnå den sociale accept. Den særlige interesse, som kontaktlæreren henviser til, bliver ikke tydeliggjort i observationerne. Dette giver anledning til at kigge nærmere på drivkraftsdimensionen.

I drivkraftsdimensionen er nøgleordene "*motivation, følelser og vilje*" (Illeris, 2013, s. 41). Gennem interviewet ved vi, at motivationen og viljen er tilstede, men hvis ikke alle dimensioner er i spil, er læringen, som R opnår, ikke særligt stor.

Der tegner sig altså et billede af, at R's tilsyneladende sociale identitet og faktiske sociale identitet ikke stemmer overens, samtidigt med at hans *socialitet* ikke bliver udviklet. Det er disse uoverensstemmelser, der er med til at stigmatisere R og på den måde svække hans læringspotentiale. Det er i denne sammenhæng vigtigt at forstå, at stigmaen kommer fra R selv og ikke fra de andre. Deres forventninger er ikke afstemt, hvilket kan resultere i denne situation, hvor R opfatter gruppe medlemmernes tilsyneladende sociale identitet forkert i forhold til deres hensigt. De øvrige medlemmer i gruppen har ikke givet udtryk for, at R ikke er socialt accepteret.

I slutningen af lektionen forsøger læreren at møde R's læringsforudsætninger. R er på dette tidspunkt ikke på det stadie, hvor han kan modtage effektiv undervisning i classesammenhængen, og derfor sætter læreren tid af til at fokusere på hans behov. Ved at læreren hjælper ham på tomandshånd, forsøger læreren at møde eleven, hvor han er. Ved at møde eleven hvor han er, kan læreren vende situationen til at udvikle elevens forståelse af sine evner. Lars Reimann udtaler i interviewet: "Vores elever kommer ofte med en forventning om, at de går i ottende klasse, så de skal mødes med ottende klasses materiale – det er et kæmpe nederlag for dem, hvis de ikke bliver mødt med det" (Reimann, 2016).

Læreren har her mulighed for at stilladsere eleven ved at bringe læringens tre dimensioner i spil (Illeris, 2013) for på den måde, at styrke elevens læringspotentiale.

I den efterfølgende lektion er der fremskridt at spore hos R. Han begynder så småt at samarbejde med resten af gruppen, og har nu vænnet sig mere til at indgå i den relation med dem. Dette kan ses i den indsats R yder i forhold til gennemgangen af forsøget fra lektionen før. Han er denne gang mere deltagende i gruppearbejdet, når R's gruppe byder ind med at fortælle om metoden, de har brugt til at udføre forsøget, og deres resultater af forsøget. Det er R selv, der fortæller om de data, som er blevet indsamlet fra forsøget.

Selvom der er sket en udvikling med R, er der stadig nogle udfordringer, han skal have vendt. Da læreren til slut i timen snakker med den gruppe, han er i om den skriftlige aflevering, fortæller R, at han ikke forstår opgaven. På grund af tiden er læreren nødt til at vente til næste time med at hjælpe ham videre.

I den efterfølgende time er R, sammen med N, allerede begyndt på opgaven. Dette er yderst interessant, da R i de foregående lektioner har givet udtryk for, at han ikke har forstået opgaven. En af grundene hertil kan være, at R i forvejen kender N og derved kan R fokusere på faget og opgaven fremfor at bruge sin mentale energi, drivkraft, på at tolke de andre gruppe medlemmers accept, eller mangel på samme, af ham.

5.2 MUSIK

Nogle af de samme elementer viser sig også i musikundervisningen. Her er sagen en anden, da R's interaktion med de andre elever er anderledes. R deltager i fordelingen af instrumentrollerne, han øver sig på sit instrument, og selvom han finder trommerne svære, kommer han ikke med udsagn som *"Jeg kan ikke finde ud af det"* og *"Jeg forstår det ikke"*.

Modsat fysik-kemitimerne, er R i denne interaktion socialt accepteret. En rimelig antagelse er, at R føler sig tryk. Da han i en længere periode har observeret de andre elever i musikundervisningens tilsyneladende sociale identiteter, og haft mulighed for at få be- eller afkræftet de forudsigelser og antagelser han har haft om dem, kan han have indset, hvordan deres faktiske sociale identitet er. Samtidigt med at der ikke er en særlig uoverensstemmelse mellem R's faktiske og tilsyneladende sociale identiteter, er R derved ikke stigmatiseret. Set ud fra et lærings synspunkt, øger R's velbefindende i interaktionerne i musikundervisningen hans potentiale for læring – læringspotentialet.

I forhold til R er alle Illeris' (2013) tre dimensioner af læring aktiveret. Det ses i R's motivation – drivkraft – for at lære trommerytmerne – indholdet – i fredagens fordybelse, såvel som hans samspil med de andre elever i observationerne af 11. januar og 18. januar. Dette ses ud fra den position R befinder sig i. Trommerne er et utroligt vigtigt element i en bandsammenhæng, da det er trommeslagerens opgave at holde rytmen. Samtidig er det den, der også er med til at styre formen på sangen – hvornår der kommer vers, omkvæd, b-stykker og lignende – og hvis ikke man arbejder godt sammen, er forudsætningerne for sammenspil ikke tilstede.

Denne modsætning er yderst interessant, hvis man ser mennesket som en helhed. Det peger i retning af, at musikken – musikalske virkemidler – er med til at aktivere de tre læringsdimensioner. Derved kan man styrke R's læringspotentialer ved, at man overfører de rammer, R føler sig tryk og motiveret i, til eksempelvis fysik-kemifaget.

6 DISKUSSION

I analysen har jeg behandlet mine observationer ud fra relevant teori. Jeg vil i dette afsnit diskutere mine fund i analysen.

I analysen fremgår det, at det er eleven, der stigmatiserer sig selv. Dette baserer jeg på baggrund af, at der ingen indikationer er på, at de andre elever ikke accepterer R. Når han er stigmatiseret, er forudsætningerne for læring ikke tilstede, og derved kan man ikke tale om et læringspotentiale hos eleven. Derfor er det vigtigt at skabe rammerne for, at læringen kan finde sted. Afdelingsleder Lars Reimann peger netop på, at før man kan skabe et trygt læringsmiljø, skal der skabes klare og tydelige rammer (Reimann, 2016).

I R's tilfælde er rammerne formodentlig ikke klare nok i fysik-kemifaget. Hvis vi kigger på faktorer, der er nævnt gennem analysen, er der fem: Rammer, tryghed, holdet, undervisningens opbygning og arbejdsformer. Holdstørrelserne er tilnærmelsesvis de samme og derfor er det svært at tro, at dette kan spille en væsentlig rolle. Undervisningsmetoderne, rammerne og tryghed er tre faktorer hvor fysik-kemi og musik adskiller sig fra hinanden.

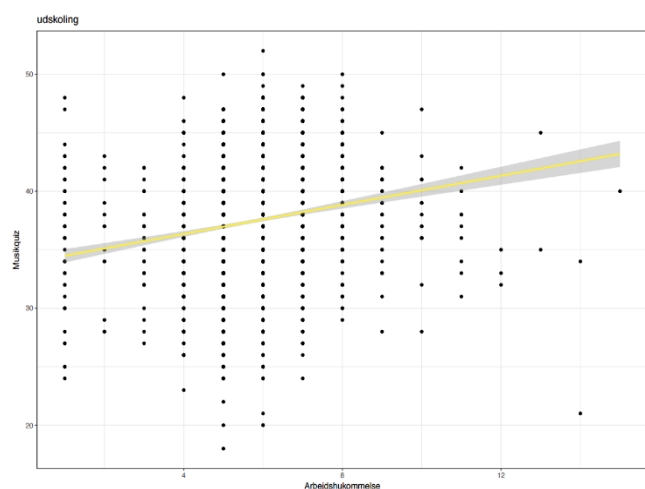
Jeg har i Tabel 1 sat fysik-kemi og musik overfor hinanden for at visualisere forskellene på faktorerne, for R, i fagene.

	Fysik-Kemi	Musik
1	Nye rammer	Kendte rammer
2	Ingen tegn på tryghed	Tegn på tryghed
3	Ny på holdet	Har været med siden starten
4	Teori og praksis	Praksis og teori
5	Individuelt og gruppe	Gruppe og individuelt

Tabel 1: Faktorer for læringspotentiale. Nummer 4 og 5 er opsat efter, hvad der forekommer mest af.

Som det fremgår af skemaet, er der to store forskelle på musik og fysik-kemi. I musik er han vant til rammerne, hvor han i fysik-kemi bliver mødt af nogle nye. Det hænger godt sammen med, at han ligeledes er ny på fysik-kemiholdet, men har været på musik siden han begyndte på skolen. Derfor føler R sig også mere tilpas i grupperne i musikundervisningen og derfor vægter faktoren også højere end i fysik-kemi. På baggrund af dette er det nærliggende at slutte, som analysen også peger på, at R er på et stadie, hvor han skal genfinde den tryghed og sociale accept i de nye interaktioner og relationer, han indgår i nu, for i den individuelle del arbejder han uden tegn på de store udfordringer. Dette kan i R's tilfælde gøres ved at inddrage musikalske virkemidler.

Ifølge en artikel af hjerneforskeren Peter Vuust i bogen *Musik & Videnskabsteori*, har et finsk studie påvist, at musikken kan fremkalde følelser hos mennesker, og at de følelser aktiverer systemer i hjernen, der har med motivation og belønning at gøre (Vuust, 2010, s. 27). Yderligere peger resultatrapporten fra Masseeksperimentet 2016 på, at musik påvirker andre færdigheder, nemlig arbejdshukommelse.



Figur 1: "Sammenhængen mellem opnået score i henholdsvis den samlede musikquiz og huskespillet fordelt på skoletrin - her med data fra deltagere i udskoling. Hver prik kan symbolisere mere end én deltager." (Naturvidenskabsfestival, 2016c, s. 18).

I Figur 1 fremgår sammenhængen mellem to af kategorierne, der er blevet indsamlet data fra: Quizzen og huskespillet. Som resultatrapporten viser, har elever med bedre hørefærdigheder en bedre arbejdshukommelse. Dette peger i retning af, at musik ikke kun kan styrke de mentale aspekter af læringspotentialet, som motivation og vilje, men i ligeså stor grad styrke de kognitive aspekter, som arbejdshukommelsen.

6.1 LØSNINGER FOR R

En mulig løsning for at udvikle R's deltagelse i fysik-kemiundervisningen er at benytte R's relation med N til at vænne ham til klassedynamikken. På den måde er R i en tryggere ramme, da han i denne sammenhæng er socialt accepteret og derved kan man undgå en stigmatisering af R. Det giver tiden til, at R kan opnå social accept i flere interaktioner i klasserummet og på sigt styrke sit læringspotentiale.

Samtidigt kan både læreren og R drage fordele af en midlertidig støtteordning. Læreren får mere tid til at understøtte elevernes arbejde samtidigt med, at R altid har en, der kan støtte ham i interaktionerne. Den største udfordring for læreren ligger her i, at støtteordningen må afspejle, at den er møntet på R. Dette kan i værste fald være med til at stigmatisere ham endnu mere og samtidigt give ham et nederlag.

En anden løsning kan ligge i at kigge på R's læringsstil. Fra musikundervisningen ved vi, at han er interesseret i at spille musik og både Peter Vuust (2010) og Maseeksperimentet (2016c) peger på, at musik har en indflydelse på hjernen. Derfor er det nærliggende at kigge på Dunn og Dunns læringsstile som redskab for at øge R's læringspotentiale. Samtidigt er der debatten om hvorvidt diagnosesproget – det medicinske sprog – er med til at fjerne mulighederne for R, hvilket jeg i næste afsnit vil gå mere i dybden med.

6.2 DIAGNOSE ELLER UDFORDRING?

Som tidligere nævnt, har R stigmatiseret sig selv. Fra kontaktlæreren ved vi, at R ikke er diagnosticeret, men at R's opfattelse er, at han har en mild Autisme Spektrum Forstyrrelse. Dette er med til at rejse spørgsmålet om den sammensmeltning, der er sket mellem den medicinske og pædagogiske verden.

Set fra et lærerfagligt perspektiv er vores samfund blevet til et diagnosesamfund. Der er et stigende behov for at kategorisere og diagnosticere mennesker, for eventuelt at kunne forklare hvorfor man ikke er 'normal'. Dette afspejler sig i folkeskolen gennem eleven, der også i stigende grad bliver diagnosticeret. I Politiken den 27. marts 2016 udtaler direktør for sundhedsstyrelsen:

"Der er et vist antal børn med indlærings- og koncentrationsbesvær. Det betyder ikke, at de alle har adhd eller skal ses af en børnepsykiater. Eller have medicin (...) Vi forventer, at der primært er en pædagogisk vurdering af børnene, før de henvises til sundhedsvæsenet. Så de ikke får en diagnose og medikaliseres. Det tror jeg, at vi som samfund skal være opmærksomme på" (Rasmussen L. I., 2016).

Som afdelingsleder Lars Reimann udtalte i interviewet, er det vigtigt at vi, i stedet for at diagnosticere, bruger tiden på at "det, der duer, det bruger vi." (Reimann, 2016). Diagnosen skal ikke lede til en forklaring af 'problemet', men i stedet for skal den lede til en forståelse af, hvordan vi kan yde en indsats, der hjælper barnet på vej mod samfundet igen.

Når lægen eller fysioterapeuten noterer i journalen, at den er 'gal med ens lumbus', fordi man lider af lumbago, benytter han eller hun et fagsprog. I samtale med patienten er sproget et andet. Patienten får stillet en diagnose, men forklaringen foregår som udgangspunkt på et sprog, der tangerer til hverdagsprog.

I det sekund det medicinfaglige sprog bliver en del af 'hverdags sproget', finder det også indtog hos eleven. Dette kan eksempelvis være gennem: Forældresamtaler, hvor læreren i bedste tro fortæller forældrene om de tiltag, der er lavet for at understøtte elevens udvikling, dialog med eleven om, hvilke elementer der kan være en udfordring for eleven og hvordan disse skal løses, eller i hjemmet, hvor forældrenes sprog smitter af på eleven. Hvis eleven kæder udfordringen sammen med sin diagnose, kan det være med til, at elevens diagnose bliver en del af dennes *frontstage*. Problemet ligger ikke i, at de udfordringer eleven har, er en del af frontstage, men at diagnosen er – så risikerer man at diagnosen bliver en del af dennes identitet og at eleven dermed bliver stigmatiseret. Som tidligere nævnt, er Goffmans begreb stigma ikke nødvendigvis noget negativt. Det er først, når eleven ikke opnår den sociale accept i situationen, at stigma bliver negativt.

McDermott peger på netop dette i artiklen "*Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn*":

"Det er en almindelig antagelse at indlæringsvanskeligheder tilegnes af børn på grund af afvigelser i deres udvikling. Ud fra en normal følgeslutning gøres barnet til analysens enhed, og den manglende evne er en ulykke der lægger hindringer for barnets vej mod kompetence." (McDermott, 1996, s. 83-84).

Indlæringsvanskeligheder eksisterer som en kategori i vores kultur, og den er stigmatiserende. I Piagets kognitive læringsteori tilpasser vi først vores viden om eleven til vores kognitive skemaer – assimilation – og derefter begynder at revidere skemaerne – akkommodation. Den kategorisering der finder sted,

er i tråd med Piagets tænkning. Problemet er blot, at vi i assimilationsprocessen 'putter' eleven ind i vores diagnoseskema og først efterfølgende, forhåbentligt, reviderer vores syn fra diagnose til udfordring.

Martin Klutscher (2015) udgav for første gang bogen *Børn med blandingsdiagnoser* i 2008. Bogen er skrevet som en guide til blandt andet forældre og lærere og en del af formålet er: "at anskueliggøre, hvordan man ofte ser en blanding af disse diagnoser hos det samme barn (...) For hvert enkelt *problem* forklarer vi årsag, symptomer og behandling på en klar og letforståelig måde [*min kursivering*]" (Klutscher, 2015, s. 14). Idét Klutscher benytter ordet *problem*, stigmatiserer han elever med særlige behov – læs: elever med en diagnose. I forordet til *Barnet bag diagnosen* peger Susan Tetler på, at man "indenfor det specialpædagogiske fagområde" (Larsen I. H., 2010, s. 7) gør op med opfattelsen af, at det er eleven, som bærer problemet.

I bogen *Specialpædagogik i læreruddannelsen* bakker Karen Braad (2016) op om Piagets tænkning af kategorier. Hun peger på, at kategoriseringerne er et alment træk ved mennesker i udviklingen af vores forstand, og at det er i interaktionen med eleven, at man "danner grundlag for bedømmelser, stemplinger og diagnosticeringer" (Braad, 2016, s. 42).

Det sætter den professionelle lærer i et dilemma, da vi samtidigt med at skulle udvikle eleverne, også skal bedømme og evaluere dem. Dette skal imidlertid foregå sådan, at bedømmelsen sker på en retfærdig måde, men uden at det medfører negative konsekvenser. Derfor er vi nødt til at overveje nøje, hvordan vores sprogbrug er. Skal vi tage det medicinfaglige sprog ind i den pædagogiske verden, eller skal vi lade være?

Der er både fortalere og modstandere af dette synspunkt. Fortalerne vil sige, at vi kan komme med en faglig udtalelse til lægerne og på den måde bidrage til, at det kun er de børn med reelle diagnoser, der bliver diagnosticeret. Selv er jeg blandt modstanderne af at kæde medicin og pædagogik sammen på den måde af en væsentlig årsag. Slår man ordet diagnose op ved Dansk Sprognævn, får man årsagen hertil. En diagnose er defineret som en "bestemmelse af hvilken *sygdom* en patient lider af, ud fra dens symptomer og andre tegn [*min kursivering*]" (Dansk Sprognævn, u.d.). Ved at støtte op om diagnoserne, siger vi dermed også at eleverne er syge. Dette kan være farligt for vores arbejde med eleverne, da det er en almen opfattelse, at sygdom er negativt. Derved risikerer vi at stigmatisere eleverne og yderligere bidrage til, at eleverne stigmatiserer sig selv.

7 KONKLUSION

Gennem projektet har jeg belyst hvilke udfordringer, der kan forekomme i forhold til elever med særlige behovs læringspotentiale. Stigmatiseringen er en af de væsentlige faktorer for, om læring kan finde sted. Dermed er det også vigtigt i forhold til læringspotentialet, da det går forud for læringen. Hvis ikke læringsforudsætningerne er tilstede, nytter det ikke at kigge på potentialet. Man bør i stedet for rette opmærksomheden mod de bagvedliggende elementer og forstå disse.

Med det medicinfaglige sprogs indtog i hverdags sproget bør denne opmærksomhed ikke blive mindre, men tværtimod større. I analysen har jeg belyst, hvordan R stigmatiserede sig selv på baggrund af sin opfattelse af sig selv. Der kan ikke med sikkerhed trækkes en tråd mellem diagnosernes indtog i hverdags sproget og R's egen opfattelse på baggrund af observationerne og analysen, men der er ingen tvivl om, at R er bevidst om, hvordan han tidligere er blevet anset.

Selvom det er nærliggende at konkludere, at musikalske virkemidler har en stor effekt på at styrke elever med særlige behovs læringspotentiale, vil dette være meget snæversynet. I interviewet med Lars Reimann, fortæller han, hvordan de benytter sig af andre virkemidler, der styrker elevernes læringspotentiale.

Det vigtigste for at styrke læringspotentialet for elever med særlige behov er at man, som den professionelle lærer, hele tiden er opmærksom på at skabe et trygt læringsmiljø. Dette kan ske gennem faste rammer, forventningsafstemning og ved at møde eleverne hvor de er. Det vil sige, at vi skal se deres udfordringer fremfor deres diagnoser. Vores og elevernes sprog må vi, i den sammenhæng, også være opmærksomme på. I observationerne viste det sig, at eleven stigmatiserede sig selv. Som lærere er det derfor vores opgave at sørge for, at dette ikke sker ved at se mennesket som en helhed frem for at se diagnosen. Derved kan vi vende *udfordringerne* for eleverne til noget positivt.

Afslutningsvis må man huske på, at de interaktioner eleverne indgår i, også spiller en rolle. Man kan ikke forvente, at en elevs læringspotentiale styrkes generelt ved at benytte musikalske virkemidler i et vilkårligt fag – midlet er situationsbestemt. Som Masseeksperimentet 2016 konkluderede, er der en sammenhæng mellem musik og arbejdshukommelse. Forskningen er stadig ny og der er stadig så mange faktorer, der endnu mangler at blive klarlagt. Derved er der ikke tilstrækkelig evidens for at inddrage de musikalske virkemidler i alle fag og det må derfor være op til musikfaget at løfte denne opgave indtil videre.

8 PERSPEKTIVERING

I mit arbejde med projektet er der særligt to ting jeg har reflekteret meget over: Med ICD-11, der forventes at blive frigivet i midten af 2017, står vi så over for et boom i antallet af diagnoser og vil vi på det tidspunkt se elever, der er velfungerende blive gjort syge?

Som jeg, i min konklusion skrev, er det vigtigt at have et øget fokus på det medicinfaglige sprog i den pædagogiske verden. Sundhedsstyrelsens direktør pegede yderligere på, at vi er blevet et diagnosesamfund. Dette er interessant i forhold til den måde vi tænker skolen og ikke mindst specialpædagogikken. I diskussionen har jeg rettet en kritik mod netop diagnoserne, afvigelser fra normen, men med flere der bliver diagnosticeret, er vi så på vej mod en normændring? Er normen ved at blive en afvigelse og afvigelsen normen?

9 LITTERATURLISTE

- AspIT. (u.d.). *Om AspIT*. Hentet 17. maj 2017 fra AspIT - Fokuseret talent til erhvervslivet:
<http://www.aspit.dk/om-aspit/>
- Braad, K. B. (2016). Hvem må være med? Et historisk perspektiv på normalitet og afvigelse. I J. Christiansen, B. D. Mårtensson, & T. Pedersen (Red.), *Specialpædagogik i Læruddannelsen* (s. 35-48). København, Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Dansk Sprognævn. (u.d.). *Diagnose*. Hentet 25. maj 2017 fra sproget.dk - Indgang til det danske sprog:
<http://sproget.dk/lookup?SearchableText=diagnose>
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum: Skrivning og samtale for at lære*. (I. H. Hansen, Ovs.) Århus, Danmark: Klim.
- Gergen, K. J. (2010). *En invitation til Social Konstruktion* (2. udg.). (T. Bøgeskov, Ovs.) København, Danmark: Forlaget Mindspace.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin Books.
- Holst, E. Q. (11. maj 2016). *Regringen dropper inklusions-målsætning*. Hentet 11. maj 2017 fra Altinget:
<http://www.altinget.dk/artikel/regeringen-dropper-inklusions-maalsætning>
- Illeris, K. (2013). *Læring* (2. udg.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Klutscher, M. L. (2015). *Børn med blandingsdiagnoser: ADHD, indlæringsvanskeligheder, autisme, Tourettes syndrom, angst med mere* (2. udg.). (M. S. Larsen, & K. Havemann, Ovs.) Viborg, Danmark: Dansk Psykologisk Forlag.
- Larsen, I. H. (2010). *Barnet bag diagnosen*. (L. Pøhler, Red.) Frederikshavn, Danmark: Dafolo.
- Larsen, S. N., & Pedersen, I. K. (Red.). (2011). *Sociologisk Leksikon*. København K, Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Mattsson, M. (2014). Videnskabsteoretiske valg. I M. Brekke, & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker - Indføring i forskningsarbejde i skolen* (C. M. Christensen, Ovs., s. 158-217). Århus, Danmark: Klim.
- McDermott, R. (1996). Hvordan Indlæringsvanskeligheder skabes for børn. I C. Højholt, & G. Witt (Red.), *Skolelivets Socialpsykologi* (s. 32-33 & 81-116). København, Danmark: Unge Pædagoger.
- Naturvidenskabsfestival. (2016a). *Masseeksperimentet 2016: Musik i hjernen*. Hentet 17. maj 2017 fra Naturvidenskabsfestival:
http://naturvidenskabsfestival.dk/sites/default/files/masseeksperiment_laerervejledning_2.pdf
-

- Naturvidenskabsfestival. (2016b). *Masseeksperimentet 2016: Musik i hjernen*. Hentet 18. maj 2017 fra Naturvidenskabsfestival: <http://naturvidenskabsfestival.dk/eksperiment2016>
- Naturvidenskabsfestival. (2016c). *Masseeksperimentet 2016: Musik i hjernen: Resultatrapport for Masseeksperimentet 2016*. København Ø: Astra. Hentet fra <http://naturvidenskabsfestival.dk/sites/default/files/ME%20resultatrapport%202016.pdf>
- Rasmussen, L. I. (27. marts 2016). *Danmark er et diagnosesamfund*. Hentet 18. maj 2017 fra Politiken: <http://politiken.dk/forbrugogliv/sundhedogmotion/art5616408/Danmark-er-et-diagnosesamfund>
- Rasmussen, S. A. (1975). Stigma. I B. Gregersen (Red.), *Om Goffman: 11 artikler* (s. 92-102). København, Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Reimann, L. (1. december 2016). Afdelingsleder. (J. Kjærsg, & S. Lorenz, Interviewere) Hentet fra BILAG 1: INTERVIEW MED TIDL. AFDELINGSLEDER LARS REIMANN
- Undervisningsministeriet. (5. april 2017a). *Om nationale mål*. Hentet 16. maj 2017 fra Undervisningsministeriet: <http://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/nationale-maal/om-nationale-maal>
- Undervisningsministeriet. (3. maj 2017b). *Regler om inklusion*. Hentet 8. maj 2017 fra UVM: <http://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion/regler-om-inklusion>
- Vuust, P. (2010). Musik på Hjernen. I H. Kornum, M. Krogh, & B. N. Madsen, *Musik & Videnskabsteori* (s. 26-31). Aarhus: Systime.

10 BILAG 1: INTERVIEW MED AFDELINGSLEDER LARS REIMANN

Interviewet er foretaget mens Lars Reimann stadig var afdelingsleder for et segregeret tilbud i Esbjerg kommune. Lars Reimann har godkendt interviewet.

1. *Hvordan skaber i et trygt læringsmiljø for eleverne?*

- Vi har tre regler de skal følge. Den første er ingen euforiserende stoffer. Den anden er mobning. Der er ingen mobning her og hvis der er optræk til noget, så handler vi meget kraftigt på det – de får selvfølgelig en advarsel, men ellers så skal de ikke være her. Den tredje regel er, at vold, trusler, aggressioner og lignende er forbudt.
- Når eleverne ikke overholder reglerne, bliver de taget ud af sammenhængen, underviser dem eksternt af en vikar et minimums timetal. Ni ud af ti gange, er de meget hooked på, at kommer tilbage i fællesskabet igen – og kommer tilbage. Hvis de ikke gør, er det ikke det rigtige sted - så er det fordi de har et problem.
- Vi har fundet ud af at holde det meget simpelt med tre regler. Det kan de huske, de kender reglerne og piller man de tre ting ud, så kan man lave et trygt læringsmiljø.
- Det er ikke raketvidenskab, men man skal bare mene det.

2. *Hvad kan i tilbyde de unge, som folkeskolen ikke kan?*

- Vi kan tilbyde dem nogle rammer. En af fordelene ved at gå her er, at vi har nogle små hold, hvor der er måske fem på et hold. Det vil sige at de går i nogle små klasser. Nogle af dem har haft svært ved at være i nogle store rammer, bliver nemt forstyrret, bliver utrygge – måske har der været noget mobberi, måske har de selv været udsat for mobning og når man har snakket med nogle af de børn her, der har været udsat for mobning, så er man ikke i tvivl om, at det gør noget voldsomt ved folk at blive mobbet. Men det handler om at lave trygge rammer. Det handler om at lave nogle rammer, hvor de kommer ind hver dag og ved, at de ikke bliver mødt af mobning, ved at der er nogle anerkendende lærere – det er sindssygt vigtigt at man er super anerkendende, for ryger du i fejlfinder-mode med dem her, så er du på deres hjemmebane, så kører det lynhurtigt den forkerte vej.
- Det lyder ufatteligt nemt og det er det faktisk også. Det handler simpelthen bare om at se de her børn. De har aldrig følt sig set.

3. *Hvilke overvejelser gør i jer i forhold til undervisningsmetoder, og hvilke begrundelser er der for det?*

- Vores faglige mål med vores elever. De kommer typisk i ottende klasse og går her i ottende og niende klasse, nogle gange kommer de først i niende og så er de her kun et år.
- Når de kommer i ottende klasse, bruger vi meget af ottende klasse på elevernes personlige udvikling og niende klasse er mere et fagligt år. Vores faglige mål er, at de skal op til FSA, folkeskolens afgangsprøve, i dansk, matematik og de bedste af dem også i engelsk – det er frivilligt med engelsk – og bestå.
- Nogen af dem kommer herhen og kan være på 2.-3. klasses niveau, så der er meget langt derhen. Det vi opleve er, at når de kommer i trygge rammer, begynder at tøj op, så begynder de også at kunne lære bedre og hurtigere. Vi ser tit hvordan de indenfor en kort periode kan indhente et helt klassetrin. Som sagt, så har vi faktisk rigtig gode erfaringer med, at de går op og består eksamenerne.
- For at komme derhen, så bliver man jo nødt til at elevdifferentiere. Vi har nogle børn som er rimelig kvikke men som bare er druknet i alt muligt andet, i en stor klasse, mobberi og dårlig trivsel ude i folkeskolen. De børn skal bare have trygge rammer og så blomstrer de op, næsten helt af sig selv.
- Så er der de andre som har store faglige vanskeligheder. Vi har elever med en IQ på 76 og de har selvfølgelig store problemer og nogle af dem, de lærer bedst ved computere, nogle lærer bedst ved almindelige bøger – alle ting der er i spil, tager vi ind.
- I vores læsebånd sætter vi engelske og amerikanske dokumentarer på og så består træningen i, at læse undertekster. Det virker på de her elever mere motiverende, hvis det er en dokumentar de kan forholde sig til.
- Det er ligesom at hente alt ind: Best practice wins – det der duer det bruger vi.
- Vi bruger meget at møde dem der hvor de er. Vores elever kommer ofte med en forventning om at de går i ottende klasse, så de skal mødes med ottende klasses materiale – det er et kæmpe nederlag for dem, hvis de ikke bliver mødt med det. Først er der noget arbejde med at få afklaret hvor de ligger rent fagligt og derefter få dem til at forstå hvor de ligger.

11 BILAG 2: SPØRGESKEMA FRA MASSEEKSPERIMENTET 2016

MasseEksperiment 2016 – Spørgeskema om musik

Masse- Eksperiment 2016

Musik i Hjernen

Her kan du se de spørgsmål, der bliver stillet i spørgeskemaet omkring musik til indskoling og mellemtrin. Når huskespillet er slut, skal eleverne gå tilbage i svararket til Musikquizen og trykke 'næste'.

Køn

Dreng

Pige

Alder

Klassetrin

Hvilke sprog taler du?

Skriv alle de sprog, som du kan forstå, og som du kan tale flydende.

MaseEksperiment 2016 – Spørgeskema om musik

Hvilken slags musik hører du mest?

- Rock/pop/hip hop
 Jazz
 Klassisk musik

Jeg lytter opmærksomt til musik...

- 0-15 minutter om dagen
 15-30 minutter om dagen
 30-60 minutter om dagen
 60-90 minutter om dagen
 2 timer om dagen
 2-3 timer om dagen
 4 timer eller mere om dagen

Spørgeskema om musikaktiviteter

For at besvare følgende 8 spørgsmål, skal du kun tænke på de musikalske aktiviteter, du har været beskæftiget med de sidste tre måneder.

Lige for tiden...

	Ja	Nej
...spiller jeg i orkester.		
...spiller jeg nogle gange musik med en ven.		
...spiller jeg nogle gange musik ved en begivenhed eller en særlig lejlighed.		
...får jeg eneundervisning i et instrument eller sang.		
...får jeg gruppeundervisning i et instrument eller sang.		
...får jeg musikundervisning i skolen.		
...går jeg til musik efter skoletid.		
...laver jeg sommetider Playlister til mig selv eller andre.		

MasseEksperiment 2016 – Spørgeskema om musik

Hvor meget tid bruger du i øjeblikket på at øve dig på dit instrument/dine instrumenter?

- 0 minutter om dagen
- 0-15 minutter om dagen
- 15-30 minutter om dagen
- 30-60 minutter om dagen
- 60-90 minutter om dagen
- 90-120 minutter om dagen
- Mere end 120 minutter om dagen

Hvor meget tid bruger du i øjeblikket samlet på at spille (udøve, ikke afspille) musik hver uge?

(på at øve dig, på at spille sammen med andre, på eneundervisning, på at spille til koncerter, m.m.)

- 0 minutter om dagen
- 0-1 time om ugen
- 1-2 timer om ugen
- 2-4 timer om ugen
- 4-7 timer om ugen
- 7-14 timer om ugen
- Mere end 14 timer om ugen

Hvor gammel var du da du begyndte at spille musik / synge?

12 BILAG 3: SAMMENHÆNG MELLEM QUIZ OG HUSKESPIL

