



SUSAN TETLER

LOTTE HEDEGAARD-SØRENSEN

UDVIKLING AF TRE KVALITETSUDVIKLINGS- VÆRKTØJER

REDEGØRELSE FOR BAGGRUND OG METODE
- I FORHOLD TIL UDARBEJDELSEN AF DE TRE
KVALITETSVURDERINGSSKEMAER



AARHUS UNIVERSITET

Susan Tetler og Lotte Hedegaard-Sørensen

Udvikling af tre kvalitetsudviklingsværktøjer

Redegørelse for baggrund og metode
– i forhold til udarbejdelsen af de tre
kvalitetsvurderingsskemaer

Titel

Udvikling af tre kvalitetsudviklingsværktøjer

Redegørelse for baggrund og metode

– i forhold til udarbejdelsen af de tre kvalitetsvurderingsskemaer

Forfattere

Susan Tetler og Lotte Hedegaard-Sørensen

Udgiver

Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)

Aarhus Universitet, 2014

© 2014, forfatterne

1. udgave

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

Omslag og grafisk tilrettelæggelse:

Knud Holt Nielsen

Forsidefoto:

Colourbox

ISBN

978-87-7684-840-8 (elektronisk udg.)

978-87-7684-841-5

Indhold

FORORD	5
1. BAGGRUND FOR KVALITETSEVALUERINGSVÆRKTØJERNE	7
FORMÅLET	9
BEGREBET KVALITET I EN UDDANNELSEMÆSSIG KONTEKST	10
KVALITETSVURDERINGSVÆRKTØJETS TILBLIVELSE	11
2. DE 15 SPECIALSKOLERS SVARMØNSTER OG GENERELLE KOMMENTARER	22
3. UDVIKLINGSPERSPEKTIVER – SET I SPECIALSKOLELEDERNES OPTIK	25
SAMMENFATNING	28
REFERENCER:	30
BILAG A	32
BILAG B	33
INTERVIEWGUIDE TIL LEDERE AF SPECIALSKOLER (SKEMA 1 OG SKEMA 2)	33
BILAG C	34
INTERVIEWGUIDE TIL UNDERVISERE (LÆRERE, PÆDAGOGER OG PÆDAGOGMEDHJÆLPERE) PÅ SPECIALSKOLER (SKEMA 2) .	34
BILAG D	36
INTERVIEWGUIDE TIL UNDERVISERE (LÆRERE, PÆDAGOGER OG PÆDAGOGMEDHJÆLPERE) PÅ SPECIALSKOLER (SKEMA 3) .	36
BILAG E	37
VEJLEDNING TIL SKEMA 3	37
BILAG F	39
FRA SEMINAR TIL KVALITETSINDIKATORER – ANALYSER MED FOKUS PÅ KVALITET I UNDERVISNINGEN	39
UNDERBILAG: PRAKSISFORTÆLLINGER	58
LÆSEMAKKERE	58
UNDERBILAG: SEMINARDELTAGERES INDIKATORER	78
ELEVEN	78

Forord

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

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

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

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

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

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

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

Rangvid, B.S. og Lynggaard, M. (2014): *Specialskoleelevers resultater ved skolegangens afslutning og 5 år senere*. SFI.

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

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

I dette skrift bringes en redegørelse for udviklingen af de tre kvalitetsværktøjer.

Niels Egelund, projektleder
Februar 2014

1. Baggrund for kvalitetsevaluering- værktøjerne

Som led i projektet 'Kvalitet i undervisningen på specialskoler' er der udviklet et forskningsbaseret sæt af kvalitetsindikatorer til vurdering af undervisningen på specialskoler. Kvalitetsvurderingen skal dels give et overblik over 'state of the art' på specialskoler, dels give specialskolerne et selvevalueringsværktøj med henblik på kvalificering af egen pædagogisk praksis. Dette notat omhandler evalueringværktøjerne, deres teoretiske grundlag og metode i forhold til opbygningen af dem samt udvælgelse af hoved- og underindikatorer.

Det forskningsmæssige arbejde består af en række delprojekter, som alle har bidraget til den endelige udvikling af kvalitetsvurderingsværktøjet. De forskellige projektfaser fremgår af nedenstående redegørelse i kort form:

- Et review af international forskningslitteratur om kvalitet i specialundervisning er gennemført af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning og er indgået i planlægningen og udførelsen af de efterfølgende faser (Dyssegaard og Larsen, 2014).
- En survey af lederne af de danske specialskoler og PPR-kontorer er gennemført af SFI, hvori specialskolernes ledere og PPR-lederne har skullet besvare en række spørgsmål omkring organisatoriske og demografiske forhold (Rangvid & Egelund, 2014).
- Et udviklingsseminar er planlagt og afholdt af IUP/SILO, hvor der blev foretaget en kvalitativ indkredsning af kvalitetsindikatorer, som udvalgte ledere og undervisere fra specialskoler definerede (jf. yderligere beskrivelse i metodeafsnittet).
- På basis af ovennævnte review fra Dansk Clearinghouse og survey samt supplerende internationale metareview (Meyer, 2012; Mitchell, 2008; samt yderligere nordisk og tysk forskningslitteratur (Flem, Moen og Gudmundsdottir, 2004; Berthén, 2007; Beyer, 2009; Tetler, Baltzer,

Hedegaard-Sørensen, Boye og Andersen, 2009; Hedegaard-Sørensen, 2010; Östlund, 2012) samt Index of Inclusion (Booth & Ainscow, 2004) er der udviklet kvalitetsindikatorer (hovedindikatorer og underindikatorer) som en ramme for vurderingen af kvalitet i undervisningen på specialskoler. Baggrunden for, at det blev nyttigt at inddrage henholdsvis Meyer og Mitchell som teoretikere er, at analysen af empiri fra udviklingsseminaret viste, at der var brug for en supplerende teoretisk ramme for at arbejde med de pædagogiske og didaktiske kvalitetsindikatorer, som praktikerne fra specialskolerne fremdrog. Meyer definerer med udgangspunkt i almenundervisning indikatorer for god undervisning, og Mitchell definerer forudsætninger for en inkluderende undervisning, og empirien fra udviklingsseminaret viste, at teorierne også var anvendelige på specialskoler. Når ingen af de to teoretikere eller den øvrige litteratur optræder i reviewet fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, skyldes det, at dette udelukkende har fokuseret på specialskoler. Alt i alt har den nævnte litteratur fungeret som inspirationsgrundlag for arbejdet med at transformere forskningsbaseret international viden til en dansk specialskolekontekst, som opleves relevant af dem, der skal anvende værktøjet i udviklingen af egen praksis. Analysen er udarbejdet af IUP/SILO.

- Der er udviklet et kvalitetsvurderingsværktøj med otte hovedindikatorer og tilhørende underindikatorer. Kvalitetsvurderingsværktøjet består af tre skemaer. Skema 1 retter sig mod ledelsen, og skema 2 retter sig mod underviserne på specialskoler. Disse to skemaer er udarbejdet med henblik på muligheden for, at Undervisningsministeriet kan få et overblik over 'kvaliteten i undervisningen på specialskoler'. Skema 3 er et mere udfoldet skema med flere underindikatorer, som er udarbejdet med henblik på specialskolernes interne brug, hvis ønsket er at undersøge og udvikle kvaliteten i undervisningen.
- De tre værktøjer er afprøvet på 15 skoler af ledelse og undervisere. På baggrund af analyse af interview af ledelse og personale er værktøjet blevet justeret endeligt.

- Det gælder om de tre værktøjer, at de alle vedrører forhold, der har betydning for kvaliteten af den undervisning, eleverne får, og ikke direkte vurderer elevernes resultater.

Formålet

Formålet med kvalitetsvurderingsværktøjets tre dele (skemaer) er at støtte en forskningsbaseret kvalitetsfuld undervisnings- og evalueringskultur på specialskoler på baggrund af en række foruddefinerede kvalitetsindikatorer.

En række kvalitetsindikatorer udgør således grundlaget for værktøjet, som på det helt overordnede plan består af to forskellige evalueringstyper:

- En summativ (statusdefinerende) del, som retter sig mod skolernes relation og formidling til den eksterne offentlighed, omhandlende kvaliteten på en række forskellige indikatorer, sådan som de opleves/erfares af specialskolens ledelse (skema 1) og undervisere (skema 2). Personalet (lærere, pædagoger og pædagogmedhjælpere) vurderer undervisningens kvalitet i forhold til en række indikatorer, og ledelsen vurderer en række rammeforhold omkring bl.a. personalets uddannelsesniveau, samarbejdet med andre faggrupper og med forvaltningen. Denne del af kvalitetsvurderingsværktøjet indrapporteres til Undervisningsministeriet (i en form som endnu ikke er besluttet).
- En formativ (fremadrettet) del (skema 3), som retter sig mod skolernes interne vurdering af kvalitet og skolernes målrettede udvikling af kvaliteten i undervisningen. Under de udvalgte hovedindikatorer, ud fra hvilke undervisningens kvalitet vurderes, er det muligt at gå i dybden med enkelte hovedindikatorer (som fx undervisningsledelse eller individuelle hensyn og differentiering). Det er med disse mere uddybende 'moduler' muligt at undersøge, vurdere og evaluere specialskolens undervisning med fokus på en bestemt hovedindikator og at sætte nye mål for en kvalitetsudvikling. Denne del af kvalitetsvurderingsskemaet er udelukkende til brug for skolernes egen arbejde med udvikling af kvalitet.

Begrebet kvalitet i en uddannelsesmæssig kontekst

I Undervisningsministeriets pjece "Kvalitet der kan ses" fra 1997 konstateres det, at begrebet kvalitet i udpræget grad er flertydigt, når det gælder uddannelse, idet uddannelse drejer sig både om udmøntning af politik, beslutninger om aktiviteter, service og opgaveløsning efter lovgivning og aftaler samt interessenternes rettigheder, muligheder og handlinger. Det nævnes videre, at kvalitet i uddannelsessystemet må betragtes som en dynamisk størrelse, da uddannelse foregår i et univers af samfundsmæssige værdier og politiske prioriteringer med udfordringer til såvel de faglige og pædagogiske præstationer som til den økonomiske effektivitet. Kvaliteten afhænger af konteksten og situationerne – og er ikke en absolut, statisk størrelse, som kan bestemmes objektivt. Afslutningsvis siges det, at kernen i kvalitetsbegrebet er *'de læreprocesser, der sættes i gang i det enkelte individ i samspil med omgivelserne'*. Det kan konkluderes, at en vurdering af de læreprocesser, og de resultater de medfører, er et mål for en vurdering, evaluering og kvalitetsforbedring.

Vurdering af kvalitet

Kvalitet i en uddannelsessammenhæng står i forbindelse med forventninger, ønsker og værdier knyttet til de fænomener, som der arbejdes med. Et fænomen har kvalitet, når det lever op til visse definerede forventninger, ønsker eller værdier (Dyssegaard og Larsen, 2014). Med andre ord kan man sige, at kvalitet altid må ses i forhold til definerede mål, og en meningsfuld undersøgelse af kvalitet afhænger derfor først af en bestemmelse af, hvad der kan anskues som kvalitet. Endvidere kan kvalitet i forbindelse med uddannelse anskues i en dobbelt betydning, idet det er meningsfyldt både at tale om proces og output. Således skriver Dyssegaard og Larsen: *"På outputsiden kan det være et spørgsmål om fagligt udbytte, socialt udbytte, personlighedsmæssigt udbytte etc. På processiden kan der både peges på kvaliteten i sig selv af særlige former for pædagogisk indsats, eller der kan peges på, at processen har kvalitet, hvis den bidrager til et vist ønsket output"* (ibid., s. 24)

Anvendelse af kvalitetsbegrebet i uddannelsessammenhæng forudsætter på én gang klarhed i formulering af mål OG empirisk konstatering af, hvordan det så

forholder sig med det fænomen, der formuleres mål for. At arbejde med kvalitetsvurderingsværktøj betyder at iagttage praksis med henblik på en vurdering af, i hvilket omfang specialskolens undervisning lever op til de værdier og indikatorer, som værktøjet tilbyder.

Kvalitetsvurderingsværktøjets tilblivelse

Som nævnt tidligere er kvalitetsvurderingsværktøjets indikatorer baseret på internationale og nordiske metareviews og anden forskningslitteratur (bl.a. en række ph.d.-afhandlinger) samt survey af lederne af danske specialskoler og PPR-kontorer. En anden væsentlig kilde er kvalitetsindikatorer for kvalitet i specialundervisningen, som en række danske specialskoleledere og -underviseres definerede den på et udviklings- og refleksionsseminar. Seminaret formål var at skabe rum for, at centrale aktører fra specialskolernes praksis karakteriserede kvalitet i undervisningen i forhold til de specifikke målgrupper, som skolerne arbejder med.

Helt overordnet er kvalitetsværktøjet blevet til ud fra en analyse af sammenhængen mellem udvalgte hovedkategorier fra Meyers (Meyer, 2012) bud på god undervisning, ud fra internationale reviews (inklusive Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning review og anden forskningslitteratur om specialskolepraksis) samt specialskoleaktørernes egne definitioner af kvalitet. Det primære formål har været at sprogliggøre hoved- og underindikatorer på en måde, så de er i overensstemmelse med det værdigrundlag og den faglighed, som danske specialskoler fungerer på, og så sprogbrugen er genkendelig i forhold til en dansk specialskolehverdag. Denne transformationsproces er vigtig for at gøre kvalitetsvurderingsværktøjet både autentisk og valideret i en dansk specialundervisningskontekst.

Udviklings- og refleksionsseminaret

I udviklingen af kvalitetsindikatorer for kvalitet i specialundervisning afholdtes et udviklings- og refleksionsseminar, hvor formålet var at indkredse de forhold, der på danske specialskoler anses for at være kvalitetsparametre for 'god undervisning'. Indsamling af den kvalitative empiri er foretaget over to dage i

foråret 2013 (23/5-24/5). I alt 25 skoler blev inviteret, og 16 skoler tog imod invitationen og deltog. For at sikre et repræsentativt bidrag fra specialskolernes aktører blev der inviteret heldagsskoler, specialskoler, døgninstitutioner med intern skole og private opholdssteder med interne skoler. Der er endvidere lagt vægt på geografisk spredning og variation i forhold til elevgruppen, som overordnet indbefattede multiple funktionsnedsættelser, udviklingshæmning, generelle indlæringsvanskeligheder, tilknytningsforstyrrelser, autismespektrumsforstyrrelser og ADHD. Der opnåedes en god dækning af specialskoler med undtagelse af de relativt sjældnere kategorier døgninstitutioner med intern skole og private opholdssteder med interne skoler. Bilag A giver en oversigt over deltagende skoler samt ledere og lærere.

Som nævnt var formålet med udviklings- og refleksionsseminaret at undersøge, hvordan kvalitet kommer til udtryk gennem fortalte problemstillinger og eksempler på 'god undervisning' fra specialundervisningspraksis. Med det udgangspunkt blev seminaret planlagt ud fra en fænomenologisk forskningstilgang (Giorgi, 1985; Feldman, 1994; Kvale, 1998) med målet om at få detaljerede common sense-beskrivelser af deltageres praksisoplevelser. Fokus var således rettet mod at få forskellige eksempler og perspektiver på, hvordan kvalitet opleves, og hvilke kendetegn deltagerne vurderer, der er ved 'god undervisning'.

Seminar deltagerne blev efter en indledende gennemgang af resultaterne fra Clearinghouse reviewet og resultaterne fra survey af lederne af specialskoler og PPR-kontorer opdelt i fire workshops. Der blev i den første workshop lagt ud med et overordnet perspektiv, hvorefter de to efterfølgende workshops havde et langt mere praksisnært og konkret perspektiv, og i den sidste workshop, hvor kvalitetsindikatorerne kunne udfoldes, var udgangspunktet atter overordnet og generelt. Herunder følger en kort redegørelse for de fire workshops, der var fordelt på to dage.

- Første workshop var en indledende øvelse, der havde som formål at få deltageres umiddelbare refleksioner over kvalitet. Workshoppen startede med, at en deltager præsenterede en praksisfortælling, som for

deltageren var et eksempel på kvalitet i specialundervisning. Herefter havde deltagerne en dialog, hvor de sammen reflekterede over, hvad der var kvalitet i netop den fortælling.

- I den anden workshop blev deltagerne opdelt i seks grupper. Grupperne var sammensat ud fra hvilken elevgruppe, ledere og lærere arbejdede med, og på en måde, så de enkelte elevgrupper var repræsenteret i alle grupper. Gruppemedlemmerne skulle sammen blive enige om de fem væsentligste indikatorer for kvalitet i specialundervisning. Eksempler på udvalgte indikatorer er elev-lærer-relation, flerfagligt samarbejde og elevinddragelse. I denne workshop var formålet at undersøge hvilke kvalitetsindikatorer, der overordnet set kan gøre sig gældende for forskellige elevgrupper.
- Tredje workshop byggede på deltageres medbragte praksisfortællinger og havde til formål at få forskellige praksis eksempler på 'god undervisning'. Praksisfortællingerne blev diskuteret og analyseret af ledere og undervisere ud fra en spørgeguide med fokus på undervisning, læring, den dygtige underviser samt relationen mellem elever og undervisere i praksisfortællingerne. Udover spørgeguiden blev der i grupperne brugt tid på at diskutere, hvad der kunne genereres af indsigt om kvalitet i specialskolernes undervisning ud fra de analyserede praksisfortællinger, og hvilke evalueringsmetoder, der anvendes i specialundervisningen.
- I fjerde og sidste workshop blev deltagerne præsenteret for fem kvalitetsindikatorer, som blev udvalgt ud fra de tre foregående workshops. Deltagerne blev bedt om gruppevis at finde så mange tegn som muligt i praksis på hver af de fem kvalitetsindikatorer. Deltagerne havde ligeledes mulighed for at kommentere og eventuelt tilføje kvalitetsindikatorer, hvis de vurderede, at de fem udvalgte var mangelfulde.

Udviklingsseminaret afsluttedes med en evaluering, hvor deltagerne fik mulighed for at fortælle eller notere, hvis der var noget vedrørende kvalitet og god undervisning, som de syntes, vi ikke havde berørt. Enkelte deltagere havde gerne brugt mere tid på diskussionen omkring evaluering af det "ikke-

målbare” samt forholdet mellem succes og kvalitet. Der var en stor opmærksomhed på udviklingsseminaret på, at kvalitet og succes i specialskolernes undervisning må ses i sammenhæng med en bredere forståelse af læring og således ikke udelukkende i sammenhæng med elevernes resultater målt ud fra karakterer. Det blev betonet, at kvalitet i specialskolernes undervisning står i forbindelse med, hvordan fagpersoner på specialskoler magter at forbinde elevernes sociale og personlige udvikling med undervisningen i fag – og dermed at faglig succes er betinget af en professionel tilpasning af undervisningen til elevernes forudsætninger.

Generelt var der stor begejstring blandt ledere og undervisere over at være sammen med kollegaer for at diskutere praksis og bidrage med viden til projektet. Deltagernes tilbagemelding var, at der var skabt rum for, at de sammen kunne folde ud, hvad der karakteriserer god undervisning. Deltagerne havde et stort ønske om at oprette et netværk, så der fortsat kunne være mulighed for at dele og producere viden om specialskolernes undervisning. På den baggrund har vi i projektet sørget for at rundsende kontaktoplysninger til samtlige deltagere og ligeledes oprettet et Facebook-forum, hvor deltagerne kan dele deres erfaringer internt og samtidig have mulighed for at dele refleksioner, der måtte komme efter udviklingsseminaret.

På udviklings- og refleksionsseminaret blev der produceret en stor mængde data i form af specialskolelærere og -lederes kvalitetsindikatorer og en række eksempler fra praksis på, hvordan kvalitet kan beskrives i specialskolernes hverdag. Især praksisfortællinger og interview med ledere og lærere om praksisfortællinger er indgået i det videre arbejde med at udvikle hovedindikatorer og underindikatorer, som afspejler specialskolernes praksis. Der er foretaget en analyse af, hvordan undervisningen på specialskoler består af koblinger mellem hensynet til elevernes særlige forudsætninger og hensynet til elevernes ret til at udvikle sig fagligt, socialt og personligt.

Udviklingen af første udkast til indikatorer for kvalitetsvurderingsredskabet

Som nævnt er udviklingen af kvalitetsvurderingsværktøjets hoved- og underindikatorer baseret på internationale og nordiske metareviews, anden forskningslitteratur (eksempelvis en række nordiske ph.d.-afhandlinger), Clearinghouse-reviewet, survey af lederne af specialskoler og PPR-kontorer, Index of Inclusion samt empiri fra udviklings- og refleksionsseminar med ledere og undervisere fra et repræsentativt udsnit af danske specialskoler. Grundstrukturen er teoretisk set udviklet på basis af to internationale metareviews, udarbejdet af henholdsvis Mitchell (2008) og Meyer (2012).

Forskningsreviewet 'What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies' (Mitchell, 2008) udpeger tre vigtige faktorer, der er støttende for elevers læring:

1. 'Relationer', der fokuserer på, i hvilket omfang deltagerne i en klasse/gruppe støtter og hjælper hinanden.
2. 'Personlig udvikling', der fokuserer på, hvordan der støttes op om personlig vækst og udvikling.
3. 'Læringsledelse', der fokuserer på behov for ændringer i undervisningen generelt eller i forhold til den enkelte elev.

På udviklings- og refleksionsseminaret (med de 16 specialskoler) kom der især tydelige og konstruktive bud på kvalitet i undervisningen, som ligger inden for de to hovedfaktorer, der refererer til 'relationer' og 'personlig udvikling' som en forudsætning for elevernes faglige udvikling. På sin vis er dette ikke overraskende, da der i Danmark gennem de senere år har været megen fokus på betydningen af relationer, både relationer mellem lærer og elev og mellem elever samt generelt i specialskoleregi, hvor der er lagt megen vægt på arbejde med personlig udvikling som en proces, der vægtes højt, jf. reviewet fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Den tredje hovedfaktor 'læringsledelse', der primært vedrører didaktiske spørgsmål, savnede en større konkretiseringsgrad (og dermed ringere mulighed for en mere operationaliserbar formulering af underindikatorer). Derfor har vi inddraget den tyske didaktiker Hilbert Meyers studie af kendetegnene for god undervisning (udkommet første gang i

2004 på tysk: Was ist guter Unterricht? – og er i seneste udgave/oplag på dansk udkommet i 2012).

Meyer (2012) definerer kvalitet i undervisningen som en undervisning, *”hvori man inden for rammerne af en demokratisk undervisningskultur, med baggrund i en given opdragelsesopgave og med et velfungerende arbejdsfællesskab som mål giver en meningsgivende orientering og et bidrag til en varig kompetenceudvikling hos alle elever”* (Ibid., s. 13). Denne definition af kvalitet i undervisningen er udviklet af Meyer og bygger på studiet af en række empiriske undersøgelser af undervisning generelt. Fra disse studier har Meyer udviklet ti indikatorer for god undervisning: Klar strukturering af undervisningen, en betydelig mængde ægte læretid, læringsfremmende klima, indholdsmæssig klarhed, meningsdannende kommunikation, metodemangfoldighed, individuelle hensyn, intelligent træning, transparente præstationsforventninger og stimulerende læremiljø. Udviklingsseminaret viste, at Meyers ti indikatorer også dækker den undervisning, der finder sted på specialskoler.

Meyers ti karakteristika ved 'god' undervisning er indgået i udviklingen af kvalitetsvurderingsværktøjet i forhold til at bestemme og organisere kvalitetsvurderingsværktøjets hovedindikatorer. Hovedindikatorerne på god undervisning, som Meyer har udviklet, har fungeret som ramme for udviklingen af underindikatorer. Specialskolelederes og -læreres definitioner og beskrivelser af kvalitet i specialskoleundervisningen udgør hovedkilden i udviklingen af underindikatorerne, som indgår i værktøjet. Det betyder samtidig, at hovedindikatorerne i processen er blevet ændret og justeret, så de i højere grad afspejler det specifikke ved specialskolernes undervisning, og så de i passende omfang er afstemte i forhold til behovet for, at undervisningen på specialskoler i udgangspunktet skal være særligt tilrettelagt for at kunne imødekomme de undervisningsmæssige behov, deres elevgrupper har. På det grundlag er der udvalgt otte hovedindikatorer. Den første hovedindikator (A) henvender sig til ledelse, hovedindikator (B) henvender sig til både ledere og undervisere, og de restende hovedindikatorer (C – H) henvender sig til undervisere:

Hovedindikator A: Skolens målsætning og organisering

En væsentlig forudsætning for, at en uddannelsesinstitution kan levere ydelser af kvalitet, er, at der er en målsætning for skolens virke. For skoler i folkeskole-regi er folkeskolens formålsparagraf den helt overordnede formålsangivelse, men for specialskoler, der typisk retter sig mod bestemte elevgrupper, er det vigtigt, at der er en nærmere specifikation af målsætningen udarbejdet af skolen i samarbejde med den kommunale forvaltning. Specialskolerne kom, med undtagelse af heldagsskolerne, først ind i kommunalt regi i 2007 og kan derfor have haft en lidt tilbagetrukket placering i det kommunale billede, hvor der ikke har været samme fokus på faglige kvalitetsmål som på almen-skolerne. Hovedindikator A rummer også, hvilke mål og hvilken praksis skolerne har for at anvende nationale test, afgangsprøver, tilbageslusning af elever til almen-skoler og andre forhold, som indikerer faglig kvalitet. Hvad organisering angår, har specialskolerne en mindre elevgruppe og et bredere sæt af professioner end almen-skoler, og det vil være naturligt, at der i forbindelse med almen-skolernes inklusionstiltag trækkes på serviceydelser fra specialskolerne. Hovedindikator A bygger på review fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Dyssegaard og Larsen, 2014) og survey af specialskoler (Rangvid og Egelund, 2014).

Hovedindikator B: Skolens tværprofessionelle samarbejdsrelationer

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

Hovedindikator C: Fysisk undervisningsmiljø

Forskningslitteraturen viser, at kvaliteten af det fysiske miljø har betydning for elevernes udbytte af undervisningen (Earthmann, 2004), ligesom forskning også viser, at det fysiske miljø har betydning for kvaliteten af de professionelle lærere og pædagogers samarbejde (Siegel, 1999; McGregor, 2004). Således er der

også forskning, der viser, at det kan være nødvendigt at overveje, hvordan det fysiske undervisningsmiljø kan understøtte forskellige lærings- og undervisningsarrangementer og mål (Stevenson, 2007). Nogle grupper af elever kan således tænkes at have brug for rammer, der skaber overskuelighed, ro og overblik, mens andre elever kan have brug for rammer, der stimulerer særlige sanser osv.

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

Hovedindikator D. Læringsfremmende kultur

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

Hovedindikator E. Klar strukturering af undervisningen, målsætning og evaluering

Indikator E "Klar strukturering af undervisningen" søger at tematisere det vigtige forhold mellem mål, indhold og metode i undervisningen. Meyer skriver således, at undervisningen er klart struktureret, "... når varetagelsen af undervisningen fungerer, og når der i lige høj grad for lærere og elever er en tydelig

'rød tråd' i lektionen" (Meyer, 2012, s. 24). Med denne definition peges der på, at der i undervisningen bør være en reflekteret sammenhæng mellem mål, indhold og metoder, således at målet i undervisningen følges op af overvejelser over, hvordan indhold og metoder kan understøtte undervisningens mål. Hvis målet fx er, at eleverne skal kunne indgå i læsemakkerpar, må der dels være en indholdsmæssig opmærksomhed på læsefærdigheder, dels en metodisk opmærksomhed på elevernes erfaringer med at indgå i gruppearbejde. Jank & Meyer (2002) anvender udtrykket "metodisk forløb" til at pege på vigtigheden af at gøre sig overvejelser over, hvorledes de forskellige faser i et undervisningsforløb følger hinanden ud fra overvejelser over, hvordan undervisningen netop metodisk må tilrettelægges i tæt relation til de læringsmæssige mål.

Hovedindikator F. Undervisningsledelse

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

Hovedindikator G. Individuelle hensyn og differentiering

Spændingsfeltet mellem individ og fællesskab er et klassisk dilemma indenfor pædagogikken og skoleverdenen og peger på den udfordring, det er, at undervisningen på én og samme tid har til opgave at være rettet mod og være relevant for fællesskabet og samtidig være rettet mod og relevant for den enkelte. Det at være del af fællesskabet handler imidlertid ikke nødvendigvis om, at alle skal være til stede på samme måde under de samme deltagelsesbetingelser. Tværtimod kan dét, for en stund på forskellige måder at differentiere undervisningen ved fx

at tilrettelægge særlige individuelle mål, i nogle tilfælde betyde, at den enkelte fortsat kan være med i en aktivitet, som ellers måske kunne have været en vanskelig opgave. Meyer skriver således, at: "Individuel hensyntagen og støtte består... i at etablere læresituationer, hvor elever ved hjælp af individuel støtte og/eller individuelt læringsfokus bliver i stand til at udfolde deres stærke sider og kompensere for deres svagheder" (Meyer, 2012, p. 94).

Hovedindikator H. Elevinddragelse

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

Afprøvning af kvalitetsvurderingsredskabet

Afprøvningen af kvalitetsvurderingsværktøjet fandt sted i første halvdel af september. Alle skoler, som deltog i udviklings- og refleksionsseminaret, blev tilbudt at afprøve det, og 15 af de 16 skoler meldte tilbage, at de gerne ville deltage i denne afprøvning. Den sidste skole måtte takke nej på grund af meget nyt personale, der først skulle indarbejdes i skolens pædagogiske virksomhed.

Det samlede materiale blev sendt til skolens leder, som udfyldte skema 1 og også sørgede for at inddrage tre til fem af skolens medarbejdere til at besvare skema 2 og 3. Vel vidende at det er lærere, der står med undervisningsansvaret

i det daglige, valgte vi at lade repræsentanter fra tre medarbejdergrupper (lære- re, pædagoger og pædagogmedhjælpere) forholde sig til de forskellige indika- torer ... ud fra en argumentation om, at alle tre på hver deres måde bidrager til, at undervisningen kan gennemføres. Alle blev anmodet om at udfylde de på- gældende skemaer, men samtidig forholde sig kritisk til indhold af indikatorer, sprogbrug, uklarheder og manglende indikatorer.

Herefter blev alle 15 skoler besøgt, og der blev foretaget interviews med skolens leder(e) og gruppeinterviews med skolens medarbejdere. Interviewguides til henholdsvis ledere og undervisere udgør bilag B, C og D. Interviews blev opta- get på bånd og herefter bearbejdet og analyseret inden for hver skole, og der blev ligeledes foretaget en samlet afrapportering af hvert skolebesøg, som tillige indeholdt rundvisning på skolen og besøg i klasser. Disse skolebesøg etablerede et grundlag for udarbejdelsen af 'gode eksempler', som hver især har en illu- strativ funktion i forhold til hovedindikatorerne i kvalitetsvurderingsværktøjets skema 2 og 3. Det samlede materiale blev rundsendt til projektgruppen (Anne Morin, Bente Maribo, Charlotte Riis Jensen, Hilde Ulvseth, Lotte Hedegaard- Sørensen og Susan Tetler), som herefter foretog analyser på tværs af skolerne, dels i forhold til de udtrykte erfaringer med at besvare materialet, dels i forhold til tværgående analyser af de tre skemaer og af de enkelte hovedindikatorer.

Der er på basis af disse analyser udarbejdet et endeligt udkast til kvalitetsvur- deringsværktøj.

2. De 15 specialskolers svarmønster og generelle kommentarer

Kvalitetsvurderingsværktøjet (i form af de tre skemaer) blev som nævnt afprøvet og udfyldt på hver af de deltagende 15 specialskoler: Skema 1 af skolens ledelse og skema 2 og 3 af tre til fem medarbejdere, som indgår i undervisningen (lærere, pædagoger, pædagogmedhjælpere). De efterfølgende interviews havde til formål at validere værktøjet, og der blev derfor meldt tilbage både i form af helt konkrete ændringsforslag til indhold og/eller sproglig udformning af såvel hoved- som underindikatorer i alle tre skemaer og en mere overordnet vurdering af værktøjets brugbarhed i forhold til at udvikle specialskolens pædagogiske praksis (fx om det er lykkedes at indfange essensen af 'kvalitet i undervisningen på specialskoler', og om der mangler indikatorer i skemaet).

Selvom nogle ledere mente, at det var en udfordring at arbejde med indikator A's høje vægtning af skolefaglig kvalitet på et niveau, der ikke er tradition for på danske specialskoler, var der generelt set stor overensstemmelse blandt specialskolerne om, at selve kvalitetsvurderingsværktøjet (i særdeleshed skema 3) har et stort potentiale i forhold til at kunne fungere som katalysator for en pædagogisk dialog mellem specialskolens medarbejdere og som afsæt for at prioritere konkrete pædagogiske indsatser i den enkelte skole til udvikling af kvaliteten. Det udtrykkes fx således:

Skema 3 synes jeg var rigtig, rigtig spændende. Vi har måske i virkeligheden savnet at få lagt nogle standarder ind over og få noget inspiration til, hvordan vi kan få nogle gode og strukturerede diskussioner i gang af, hvad vi går og laver.

Der fremkom adskillige konkrete ændringsforslag, som primært vedrørte den sproglige udformning, og som alle er noteret ned og blevet inddraget i andet udkast til de tre skemaer. Det angik især tilpasninger af sproglige betegnelser og formuleringer, der ikke syntes at være dækkende for specialskolernes prak-

sis. Disse er på systematisk vis ændret i den endelige justering og udformning af kvalitetsvurderingsværktøjet.

Et centralt spørgsmål, som ledere og medarbejdere på specialskolerne blev bedt om at forholde sig til, var, om kvalitetsvurderingsredskabet fanger essensen af kvalitet i undervisningen på specialskoler, om der mangler nogle indikatorer, og hvad der er den særlige kvalitet ved specialskoler, og om det er lykkedes at indkredse kvalitet i undervisningen på specialskoler.

Der er overvejende positive tilkendegivelser af valget af hoved- og underindikatorer, og de opleves at være dækkende for kvaliteten i specialskolernes undervisning. Flere melder tilbage, at der er stort behov for, at specialskolernes særligt tilrettelagte undervisning bliver dokumenteret og evalueret, og at kvalitetsvurderingsskemaet kan spille en væsentlig rolle her. Nogle formulerer sig på følgende måde:

Jeg tænker, at I har godt nok hørt efter. Hold da op, hvor er der kommet meget med; jeg har ikke tænkt, at der var noget, der var irrelevant i det. Der er kommet mange af de lidt blødere værdier fx omkring den læringsfremmende kultur.

Jeg kan høre, at der er blevet lyttet til alle de der kvalitetskriterier for god undervisning, som vi har sat op, da vi var i Middelfart. Jeg synes, det står her det hele, og jeg bliver rigtig glad.

Enkelte forslag til justeringer fremkom i interviewene:

- Jeg synes, begrebet 'livsduelighed' ikke er godt repræsenteret i skemaet. For de her kære børn er det et meget dækkende begreb, for mange af dem får ikke en afgangsprøve. Det burde stå direkte i skema 2. Jeg synes, der er nogle spørgsmål i skema 3, som dækker det.
- Jeg synes, det er vigtigt, at vi får mulighed for at specificere, hvad det er for en gruppe, vi arbejder med. Det giver et bedre indtryk af besvarelserne, når man har et billede af målgruppen.
- Jeg synes, at forældresiden fylder for lidt i skema 1 og 2 i forhold til, hvor meget det fylder i vores verden.
- Betydningen af det fysiske miljø fylder ikke nok.

- Elevmotivation er en væsentlig del, som også skal tænkes med.
- Et fokus på, hvordan man arbejder med elevernes frustrationer, kunne man også have med.

Mange af disse kommentarer er indarbejdet i den endelige justering af skemaerne. Forslaget om, at det er væsentligt at kunne markere hvilken målgruppe, der arbejdes med, er taget op. Det er besluttet, at det skal angives, når skema 1 og 2 udfyldes, hvilken elevgruppe som skolens medarbejdere først og fremmest arbejder med. Begrebet livsduelighed og det at tænke lærings- og undervisningsbegreb bredt er også indgået i den endelige justering af underkategorier i form af nogle ændrede spørgsmål. Også forældresamarbejdet indgår med større vægt i skema 1 og 2. Forslag om ændring af skemaerne i forhold til et fokus på elevmotivation og arbejdet med elevernes frustrationer er ikke indarbejdet. Dette ud fra en antagelse om, at arbejdet med elevernes inddragelse i undervisningen vil have en stor indflydelse på netop disse områder. Det er netop, hvad en af informanterne påpeger:

Jeg tænker, man kunne godt bruge især skema 3 som oplæg til diskussion. Fx de spørgsmål, som handler om, hvorvidt eleverne har indflydelse på valget af emne i undervisningen. Det har vi ikke diskuteret nok. Vi ville komme til at diskutere, om de overhovedet skal have indflydelse, og hvem der skal det. Men det er en diskussion, som er god at tage op. Hvornår skal vi gå ind og sige, at en elev måske har gavn at være med i det?

3. Udviklingsperspektiver – set i specialskoleledernes optik

I interviewet med specialskolernes ledere blev de afslutningsvis spurgt om: Kan du pege på en eller to indsatsområder, som Undervisningsministeriet meget gerne må prioritere de næste par år? Og der kom forskellige bud, som ganske godt afspejler de problemstillinger og udfordringer, som de forskellige typer af specialskoler oplever, at de står over for. Fx peger heldagsskolerne typisk på, at der savnes et stærkere fokus på relationsarbejdet i forhold til deres elevgruppe, både i forhold til bestræbelserne om på sigt at tilbagesluse elever til almenpædagogiske undervisningstilbud, men også i forhold til en produktiv balancering mellem arbejdet med relationer og med det faglige. Denne type af specialskoler (heldagsskoler) ser også gerne et større fokus på at udvikle en differentierings- og evalueringskultur med henblik på at imødekomme deres elevers forskellige artede udviklings- og læringsbehov.

De specialskoler, som har elevgrupper med omfattende udviklingsforstyrrelser, peger især på det forhold, at deres elever bliver stadigt 'dårligere', og der efterlyses på den baggrund en afklaring af, hvad der er disse skolers væsentligste opgaver, fx i form af udvikling/udarbejdelse af 'Fælles Mål' for netop denne elevgruppe; folkeskolens standardmål synes ikke at give tilstrækkelig mening for det pædagogiske arbejde. Der gives ligeledes udtryk for, at der savnes viden og mere specifik støtte til at klare de nye udfordringer. Der er bl.a. et ønske om, at VISO kan knyttes tættere på skolernes praksis. Overordnet set tyder deres udmeldinger på, at man oplever sig marginaliseret i det kommunale skoleforvaltnings- og udviklingsarbejde. En af lederne opfatter situationen således:

Vores børn er blevet meget dårligere, og det omstiller vi os til, men det ude omkring følger ikke rigtigt med; der er i hvert fald ikke lavet en samlet, målrettet plan i forhold til det eksterne samarbejde ... oplever jeg i min dagligdag.

Nogle specialskoleledere peger på, at der kan være god grund til at arbejde med at dokumentere specialskolernes særlige viden – og også at der samtidig er brug for, at denne viden udvikler sig og tilpasser sig forandringer på skoleområdet. Her først nogle gennemgående bud på, hvad der er det særlige ved specialskolernes tilgang til undervisning, som skal fastholdes:

Vores problem er, at det er meget svært at få dokumenteret det, vi gør, så derfor er jeg interesseret i at finde ud af, hvordan kan jeg dokumentere, at hovedparten af det, der bliver gjort her i huset, ikke kunne være blevet gjort andre steder.

Vi kan bygge en skoledag op om den enkelte elevs specielle situation og personlighed og sørge for, at personen kommer videre i livet ... både fagligt, socialt og personligt ... og det er der ikke tid til i folkeskolen.

Jeg tænker, der er mere tid til den enkelte. Vi ser dem der, hvor de er, hjælper dem med at finde de kvaliteter, de har. De er mere en del af et fællesskab eller en gruppe i folkeskolen, end de er her, hvor vi dykker ned til hver enkelt.

Vi er gode til at udvise gensidig respekt og møde eleverne med respekt. Vi har mange elever, der har problemer med adfærd, og de kan blive rigtig voldsomme. Vi har den holdning, at der er en grund til adfærden, og at eleverne gør det bedste, de kan i alle sammenhænge.

Vi kan noget med klasseledelse. En lærer her går også ind og indtager rummet, når han eller hun træder ind, og ellers falder det hele fra hinanden, fordi eleverne jo har rigtig meget brug for, at der er nogen, der lægger skinnerne og viser vejen.

Forældresamarbejde er vigtigt ... det er meget tæt, og vi er meget professionelle her.

Vi har rigtig mange erfaringer med, hvad der virker i det her felt.

Vi har erfaringer med at sætte specialviden i spil, som findes blandt vores konsulenter og medarbejdere. Vi deltager i kommunens "fællesskab for alle", hvor vi er en del af værktøjskassen i forhold til almenundervisningen, og vi tilbyder inklusionsvejledning til de lærere på de almindelige skoler, som beder om det. Det er også for, at vores medarbejdere skal have noget ud af det. De får en viden om normal-skolen.

Samtidig hermed slår enkelte fast, at der godt kan være mening i og behov for at få evalueret og udviklet specialskolernes praksis.

Vi er en skole fra midt i 60'erne, så vi bliver 50 nu, så den kultur vi har oparbejdet gennem de her år, den kan måske også være med til at begrænse os lidt, fordi vi har jo nogle erfaringer med, hvordan det er, og hvordan ting fungerer, og hvordan vores elever modtager den slags undervisning. Der kan let gå sådan lidt selofedhed i også at have været dem, der havde ekspertisen. Nu skal vi ud og fortælle de andre, hvordan de skal gøre det, når de nu skal inkludere de elever, vi havde tidligere. Vi har altså meget godt af at blive rokket lidt en gang imellem. Vi må finde ud af, hvad det egentlig er, vi kan.

Jeg tænker, at personalet skal blive meget bedre til at få eleverne til at gøre noget i stedet for, at det er lærer og pædagoger og medhjælpere, der gør noget – altså få eleverne inddraget. Og jeg tænker, at nogle af de spørgsmål fra skemaerne, der er stillet om at inddrage eleverne og forældrene – det er tankevækkende.

Sammenfatning

Der er som led i projektet udarbejdet et sæt af kvalitetsværktøjer, bestående af tre skemaer. To af skemaerne udfyldes af skolens ledelse og skolens personale, mens det tredje er et skema, der kan anvendes til løbende kvalitetsudvikling af skolens undervisning ved at personalet udfylder dele af skemaet eller hele skemaet som udgangspunkt for en diskussion af skolens undervisningspraksis.

Kvalitetsudviklingsværktøjerne er udviklet på baggrund af forskning, dels international forskning kortlagt som led i projektet, dels et survey gennemført blandt danske specialskoleledere og PPR-ledere. Resultater herfra er forelagt på et udviklingsseminar for repræsentanter for ledelse og personale fra 16 danske specialskoler udvalgt til at repræsentere de typer af specialskoler, der findes i Danmark, med de elevgrupper, der er karakteristiske for skoletyperne, hvorefter repræsentanterne har kunnet udtrykke, hvad de opfatter som kvalitetsparametre på deres skoler.

Analyser af den empiri, der blev indsamlet før og under udviklingsseminaret har vist, at de tre klassiske kategorier af kvalitetsparametre, inputparametre, procesparametre og outputparametre alle er vigtige for at udvikle kvalitet på specialskoler. Ledelse og forvaltning har klassisk fokuseret på inputparametre, på udgifter pr. elev, personalets sammensætning og kvalifikationer, fysiske forudsætninger mv., men gennem de senere år er der blevet mere fokus på outputparametre, herunder mulighed for tilbageslutning til almenundervisningen, deltagelse i folkeskolens afgangsprøver, overgang til ungdomsuddannelse og deltagelse i nationale test. Når man spørger skolernes ledelser og personale, er der dog et åbenlyst behov for også at arbejde med de kvalitetsparametre, der ligger på procesområdet – hvordan skolerne gennemfører en kvalitetsundervisning, idet det er de forhold, personalet netop kan arbejde på at forbedre med det formål at skabe et bedre output. For at opnå at der kan skabes et kvalitetsvurderingsinstrument på dette område, har det været nødvendigt at inddrage

mere forskning end den, der er fundet i den internationale litteratur og i survey blandt specialskoleledere og PPR-ledere.

De to skemaer, der er beregnet til udfyldelse af henholdsvis specialskoleledere og personale, har et summativt formål, og det kan eventuelt anvendes til at indgå i en landsdækkende database, der muliggør, at skoler kan sammenligne sig selv med skoler af samme type, ligesom det kan bruges til, at skolerne kan monitorere deres udvikling over tid ved, at skemaerne udfyldes en gang om året. For skoleledelsen vil det have en særlig interesse at se på, hvorledes personalets svar fordeler sig over de svarkategorier, der er på hvert spørgsmål. Dette kan give anledning til, at man på skolerne diskuterer baggrunden for fordelingen på svarkategorier. Forskergruppen i projektet har ikke fundet anledning til at anbefale dette, men der ligger naturligvis helt åbenlyse interesser i at se, hvordan ens egen skole ligger i forhold til den samlede fordeling.

Det tredje skema er udelukkende udviklet til formativ evaluering og til intern brug på skolerne. Det vil også her være oplagt at se på svarfordelingerne og diskutere baggrunden for disse, hvorpå man kan lægge strategier for skolens fortsatte udvikling, der derefter monitoreres over tid.

Referencer:

- Beyer, F. (2009). Individualisierung als Leitbild. Eine empirische Untersuchung zur spezifischen Qualität der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik. Ph.d.-afhandling, Berlin: Humboldt Universität.
- Berthén, D. (2007). Förberedelse för särskildhet, särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv Ph.d.-afhandling, Stockholms Universitet.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2004) Inkluderingshåndbogen, oversat og bearbejdet af Susan Tetler og Kirsten Baltzer, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Dyssegaard, C. B., & Larsen, M. S. (2014). Kvalitet på specialskoler: En systematisk forskningskortlægning. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Earthmann, G. I. (2004). 'Prioritization of 31 Criteria for School Building Adequacy', American Civil Liberties Union Foundation of Maryland. Accessed online on 30/04/07 at <<http://www.aclumd.org/aTop%20Issues/Education%20Reform/EarthmanFinal10504.pdf>>.
- Feldman, M. (1994). Strategies for interpreting qualitative data. London: Sage Publications.
- Flem, A., Moen, T., & Gudmundsdottir, S. (2004). Towards inclusive schools: A study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (1), 85-98.
- Giorgi, A. (Ed.) (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Hedegaard-Sørensen, Lotte (2010). Pædagogiske og didaktiske rum for elever med diagnosen asf, læreres selvforståelse og handling i (special)pædagogisk praksis, ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitets-skole.
- Jank, W. og Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.
- Kvale, S. (1998). *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. (2. ed.). København: Hans Reitzel.

- McGregor, J. (2004). Spatiality and the Place of the Material in Schools., *Pedagogy, Culture and Society*, vol. 12, no. 3 pp. 347–372.
- McGregor, J. (2004). Editorial. *Forum*, vol. 46, no. 1, p. 2.
- McGregor, J. (2004). 'Space, Power and the Classroom'. *Forum*, vol. 46, no. 1, pp. 13–18.
- Meyer, H. (2012). *Hvad er god undervisning?* København: Gyldendal Lærerbibliotek, 4. oplag.
- Mitchel, D. (2008) *What Really Works in Special and Inclusive education, Using evidence-based teaching strategies*, Routledge.
- Rangvid, B. S., og Egelund. (2014). *Faktorer af betydning for kvalitet i specialskoler: En survey-kortlægning blandt specialskoler og PPR*. SFI.
- Siegel, J. (1999). *Architecture California*, vol. 20, no. 1, in McGregor, J 2004, 'Editorial', *Forum*, vol 46. no. 1.
- Stevenson, K. (2007). *Major educational trends shaping school planning and design: 2007*. National Clearinghouse for Educational Facilities.
<http://www.edfacilities.org/pubs/trends2007.pdf>, 1-8.
- Tetler, S., Baltzer, K., Hedegaard-Sørensen, L., Boye, C., og Andersen, I. (2009). *Pædagogiske vilkår for elever i komplicerede læringsituationer. I: Egelund, N., og Tetler, S. (Eds.), Effekter af specialundervisningen*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Östlund, D. (2012) *Deltagandets kontekstuelle villkor, fem träningskoleklassers pædagogiska praktik*. Ph.d.-afhandling, Lunds Universitet.

BILAG A

Herunder en oversigt over deltagende skoler samt leder/lærere:

Bornholms Heldagsskole v/ Groa Bille Brahe og Klaus Pedersen

Djurslandsskolen v/ Jesper Juel Pedersen og Jessica Belinda Møller

Fjordskolen Lysholm v/ Inge Glud og Kristine Østergaard

Frejaskolen v/ Lone Beyer

Geelsgårdskolen v/ Trine Mindegård og Mette Gøl

Gl. Hjortespringskolen v/ Helle Engdal Pedersen og Cille Gerner Thomsen

Harløse skole v/ Ida Obitz Simonsen og Charlotte Hansen

Langagerskolen v/ Lisbet Pilgaard og Tina Tønnesen

Lautrupgårdskolen v/ Henrik Ole Nielsen og Henrik Bille

Lærkeskolen v/ Margit Nielsen og Mads Friis Skyggelund

Nyborg Heldagsskole v/ Miguel Svane og Pia Bælum Christensen

Sigrid Undset v/ Malene Thyrring og Louise Kærgaard

Skovmoseskolen v/ Allan E. Laurents og Per Danielsen

Storebæltskolen v/ Benjamin Ejlertsen og Charlotte Jensen

Vesterbakkeskolen v/ Wivi Højjer og Lars Søegaard Andersen

Ådalskolen v/ Flemming Nielsen og Annette Hjorth.

Bilag B

Interviewguide til ledere af specialskoler (Skema 1 og skema 2)

1. Hvordan oplevede du at arbejde med spørgeskemaet?
Hvilke tanker gjorde du dig undervejs?
Hvordan virkede skemaet, da du arbejdede med det?
2. Du har haft mulighed for at gennemlæse de to skemaer, der er udarbejdet til dit pædagogiske personale: Hvordan er din vurdering af de to skemaer mere generelt?
Er det lykkedes at indfange essensen af 'kvalitet i undervisningen på specialskoler'?
Mangler der indikatorer i skemaet set fra din stol?
3. Skema 3 er tænkt som en mere udfoldet og operationaliserbar italesættelse af kvaliteten i undervisningen med henblik på fremtidige udviklingsindsatser: Fungerer skemaet i forhold til detteformål?
Får vi ramt essensen i vores forsøg på at konkretisere indikatorerne?
Er det brugbart i forhold til at igangsætte dialoger om den pædagogiske praksis?
Vil det være et udviklingsredskab, du som leder kan se perspektiver i?
4. Kan du pege på fem indikatorer, som allermest siger noget om kvalitet i undervisningen på den specialskole, du er leder for?
Hvis nogen spurgte dig om, hvad der er den særlige kvalitet ved den specialskole, du er leder for, hvad ville du så fremhæve?
5. Kan du pege på et eller to indsatsområder, som Undervisningsministeriet meget gerne må prioritere de næste par år?

Bilag C

Interviewguide til undervisere (lærere, pædagoger og pædagogmedhjælpere) på specialskoler (skema 2)

1. Hvordan oplevede I at arbejde med spørgeskemaet?
Hvilke tanker gjorde I jer undervejs?
Hvordan virkede skemaet, da I arbejdede med det?
2. Vi har defineret personalet, når det drejer sig om undervisningen på specialskoler, til at omfatte lærere, pædagoger og pædagogmedhjælpere. Det har vi gjort ud fra en antagelse om, at de tre faggrupper indgår i undervisningen: Giver det mening, og er det dækkende for jeres praksis?
Er det frugtbart at anvende det samme skema til alle faggrupper?
3. Formålet har været at indkredse kvalitet i undervisningen på specialskoler: Er det lykkedes og i givet fald hvordan?
Fungerer indikatorerne, når I arbejder med skemaet?
4. Hvordan var det at arbejde med skemaet helt konkret?
Fungerede alle underindikatorer?
Lad os tage de syv indikatorer fra en ende? Først indikator B: Var der nogen bemærkninger til den?
5. Ministeriet er meget optaget af, hvilke forskelle der er på almenkoler og specialskoler, når vi taler om kvalitet: Kan vi tale om, at der er særlige kvalitetsindikatorer, når vi taler om specialskoler?
Kan I pege på fx fem indikatorer, som siger noget om kvaliteten i specialskoler: Hvilke ville I fremhæve?
Hvad er særligt for specialskolernes undervisning?
6. Er der nogle underindikatorer, I savner i spørgeskemaet generelt?

7. Er der indikatorer, som I savner i forhold til den gruppe elever, som I specifikt arbejder med her på skolen?
8. At udarbejde dette materiale har også som formål at skabe overblik over, hvilke indsatsområder der politisk skal prioriteres på specialskoleområdet: Er der, efter I har gennemgået skemaet, nogle områder, som især kræver en udviklingsindsats? Hvilke?

Bilag D

Interviewguide til undervisere (lærere, pædagoger og pædagogmedhjælpere) på specialskoler (skema 3)

1. Skema 3 er tænkt som en mere udfoldet og operationaliserbar italesættelse af kvaliteten i undervisningen med henblik på fremtidige udviklingsindsatser: Fungerer skemaet i forhold til detteformål?
Får vi ramt essensen i vores forsøg på at konkretisere indikatorerne?
Er det brugbart i forhold til dialoger om den pædagogiske praksis?
Vil det være et udviklingsredskab, du som leder kan se perspektiver i?
2. Formålet med skema 3 har endvidere været at indkredse kvalitet i undervisningen på specialskoler: Er det lykkedes og i givet fald hvordan?
Fungerer indikatorerne, når I arbejder med skemaet?
Hvordan var det at arbejde med skemaet helt konkret?
Fungerede alle underindikatorer?
Lad os tage de otte indikatorer fra en ende: Var der nogen bemærkninger til den?
3. Hovedindikator F har vi i dette skema kaldt 'undervisningsledelse' vel vidende, at det er noget uklart: Kan I hjælpe os med at præcisere, hvad denne hovedindikator handler om?
Kan I hjælpe os med at finde en tydeligere betegnelse af hovedindikatoren, som bedre dækker indholdet?

Bilag E

Vejledning til skema 3

Skema 3 er rettet mod skolens interne vurdering af kvalitet og har som formål at bidrage til udvikling af kvalitet i undervisningen på jeres specialskole.

Skemaet er opbygget således, at der er syv hovedindikatorer med adskillige underindikatorer. Det er med disse mere uddybende 'moduler' muligt at undersøge, vurdere og evaluere undervisning og at sætte nye mål for en kvalitetsudvikling.

Udfyldelse af skemaet

Skemaet består af en række udsagn som fx 'Indretningen af klasserummet er tilpasset alle elevers behov', og 'Eleverne forberedes løbende på kommende læringsaktiviteter'.

Disse udsagn er alle indikatorer for kvalitet. Ud fra de forskellige indikatorer for kvalitet skal undervisningen vurderes i forhold til, i hvilket omfang indikatoren karakteriserer det læringsmiljø, som undersøges og vurderes. Dvs., om indikatoren 1) i høj grad, 2) i nogen grad, 3) i mindre grad eller 4) slet ikke karakteriserer læringsmiljøet.

I forhold til indikatoren om en 'løbende forberedelse af eleverne' skal det fx vurderes, i hvilket omfang eleverne forberedes og som en del af det hvornår, hvordan, i hvilke situationer og af hvem eleverne forberedes. Dvs., bag besvarelsen af en indikator ligger en række refleksioner over læringsmiljøet og undervisningen. Skemaets besvarelse er dermed udtryk for en vurdering og undersøgelse af, hvad der karakteriserer læringsmiljøet – og ikke af, hvordan den enkelte lærer, pædagog og pædagogmedhjælper oplever at handle i praksis.

Kvalitetsvurderingsskemaets funktion er at skabe et systematisk afsæt for både at beskrive, reflektere over og udvikle praksis – ud fra de indsigter, som besvarelsenerne giver.

Skemaets anvendelsesmuligheder

Skemaet har flere anvendelsesmuligheder, og der findes derfor ingen rigtig eller forkert måde at anvende det på. Det kan fx anvendes som en undersøgelse af skolens undervisning, hvor samtlige lærere, pædagoger og medhjælpere udfylder skemaet, hvorefter det tydeliggøres, hvor der kan sættes ind for videre udvikling. Måske vil der være behov for, at hele skolen arbejder med samme fokus, og måske giver det mere mening ud fra besvarelsenerne, at de enkelte teams eller klasser fortsætter arbejdet med hver deres fokus.

Et andet eksempel kan være, at der går i dybden med en af hovedindikatorerne (som fx Hovedindikator D Læringsfremmende kultur) i skemaet, som I kan vurdere jeres praksis ud fra. Skemaet er udarbejdet til brug på alle specialskoler, dvs. skoler med meget forskellige elevsammensætninger/elevgrupper. Det betyder, at der formodentlig vil være indikatorer, I finder mere relevante for jeres praksis end andre.

Skemaet kan også anvendes som udgangspunkt for en generel refleksion over jeres praksis, dvs., skemaet gennemgås i fællesskab. I kan altså være en personalegruppe, der kender hinanden godt og ønsker at få nye perspektiver på jeres praksis med inspiration af et "blik" ude fra. I kan også være en helt nysammen-sat personalegruppe, der kan anvende skemaet til at reflektere over, hvilken kultur/hvilket undervisningsmiljø I ønsker afspejlet i jeres klasse.

Ved begge scenarier kan arbejdet påbegyndes ved en fælles overvejelse over, hvilke hovedindikatorer I finder særligt relevante i forhold til jeres nuværende udfordringer, og hvordan de kan støtte udviklingen af jeres praksis.

Bilag F

Fra seminar til kvalitetsindikatorer – analyser med fokus på kvalitet i undervisningen

På seminaret fik ledere og lærere mulighed for i de fire omtalte workshops at udfolde, hvordan de ser og beskriver kvaliteten i deres praksis. De fire workshop producerede data på fire forskellige måder. I workshop 1, som gennemførte en hurtig runde om kvalitet, bestod data af notater fra forskningsmedarbejdere. I workshop 2, som havde fokus på hovedindikatorer for kvalitet, formulerede seminardeltagerne fem indikatorer for kvalitet i specialskolerne. I workshop 3 præsenterede og analyserede seminardeltagerne (støttet og initieret af forskningsmedarbejdere) medbragte praksisfortællinger om vellykkede undervisningssituationer. Disse blev analyseret med henblik på at udtrække kvaliteten i og af den vellykkede undervisning. Praksisfortællingerne indgår, sammen med transskriberede analyser af fortællingerne, som datagrundlag for udviklingen af kvalitetsvurderingsværktøjet. Workshop 4 tog afsæt i de indikatorer, som seminardeltagerne i workshop 1 producerede. Med udgangspunkt i udvalgte hovedindikatorer blev seminardeltagerne bedt om at finde tegn i praksis på indikatorerne. Tegn på god praksis blev skrevet ned på post-it sedler og sat på plancher med hovedindikatorer. Tegn på kvalitetsindikatorer blev efterfølgende skrevet sammen i otte temaer, som indgår som data i udviklingen af kvalitetsvurderingsværktøjet (sammen med analyserne af praksisfortællinger).

I analysen af data fra seminaret blev det fremanalyseret, hvordan specialskolelærere og specialskoleledere definerer og eksemplificerer kvalitet i specialundervisningen. Her følger en kort redegørelse for hvilke opfattelser af kvalitet i undervisningen, som blev fremhævet. Redegørelsen vil blive formidlet i to udgaver. En, som har fokus på tegn på kvalitet i otte temaer, og en, der har fokus på analysen af de refleksioner og italesættelser af kvalitet, som arbejdet med praksisfortællingerne producerede.

Tegn på kvalitet

I det følgende fokuseres på, hvordan ledere og lærere tilskriver måden at undervise på betydning for, at praksissituationerne rummede kvalitet. I de øvrige analyser har vi fokuserer på det tværprofessionelle samarbejde, på læring og på elevforståelse og elevinddragelse som centrale komponenter i forhold til at fange kvalitet – her fokuserer vi på gennemførelsen af undervisningen i praksissituationer. Vi uddrager dermed centrale komponenter og/eller indikatorer for kvalitet i undervisningens gennemførelse, sådan som ledere og lærere tillægger kvalitet i undervisningen betydning.

Indikator: Eleven (kendskab til eleven)	Indikatorer og faglige dimensioner (generalisering af tegn): Sociale kompetencer, Valgmulighed, Indflydelse, Selvindsigt, Elevens udvikling, Faglighed
Indikator: Læring	Indikatorer og faglige dimensioner (generalisering af tegn): Selvhjulpethed, Strategier, Faglighed, Sociale kompetencer, Differentiering
Indikator: Undervisning	Indikatorer og faglige dimensioner (generalisering af tegn): Differentiering, Struktur, Læringsstile, Læringsprofiler, Forberedelse
Indikator: Organisering og samarbejdet med andre faggrupper	Indikatorer og faglige dimensioner (generalisering af tegn): Samarbejde med mange faggrupper, Samarbejde i teams, Samarbejde med forældre, Elevsamtaler, Individuel indretning af elevens arbejdsplads
Indikator: De professionelle voksne	Indikatorer og faglige dimensioner (generalisering af tegn): Autenticitet, Fagligt velfunderet, Refleksiv, Kunne handle professionelt, Forventningsafstemning og rolleafklaring

Indikator: Mål	Indikatorer og faglige dimensioner (generalisering af tegn): Udgangspunktet er Fælles mål, Mål for undervisningsmiljøet, Langsigtede mål for eleven, Kortsigtede mål for eleven, Målbare mål for eleven
Indikator: Metode og Værktøjer	Indikatorer og faglige dimensioner (generalisering af tegn): Elevplan, Handleplan, Logbog, Tests, Individuelle skemaer, Visualisering
Indikator: Dokumentation og Tests	Indikatorer og faglige dimensioner (generalisering af tegn): Billeder, Observation, Tests, Portfolio, Status

Som det vil være fremgået af skemaet, rummer specialskolernes undervisning i praksis en stor mangfoldighed af faglige dimensioner. Kvalitet defineres som indeholdende både en opmærksomhed på elevens interesser og forudsætninger, på elevens læring, som forstås bredt som udviklingen af både personlige, sociale og faglige kompetencer, på undervisning, som en forudsætning for eleverne læring og udvikling af sociale og personlige kompetencer, og endelig lægges stor vægt på professionelle voksne, der samarbejder med andre faggrupper. I kvalitetsvurderingsskemaets udvikling er denne flerhed af faglige dimensioner, som antages at hænge sammen i den daglige praksis, indgået i udviklingen af hovedindikatorer i skema 2 og 3. Det fremgår af specialskolelederes og -læreres italesættelse af kvalitet, at mange af de indikatorer og tegn på kvalitet, som fremhæves, er parallelle med de indikatorer for kvalitet i undervisningen, som Meyer (2012) på baggrund af forskningsreview af 'god undervisning' fremhæver som indikatorer for kvalitet i undervisningen generelt. Der synes at være meget, der forener beskrivelsen af kvalitet i specialskolernes undervisning og beskrivelsen af kvalitet i alment skolernes undervisning.

Kvalitet i undervisningens praksis med fokus på analyse af praksisfortællinger

Med den empirisk begrundede antagelse om, at kvalitet i specialskolernes praksis har mange paralleller til kvaliteten i almenundervisningen, blev analysen af praksisfortællinger foretaget med henblik på 'også' at analysere informanternes oplevelse af kvalitet med henblik på at fremanalysere de dimensioner af kvalitet, der er særligt karakteristiske for specialskolernes praksis. Følgende dimensioner i analysen af 'vellykket undervisning' træder frem.

- Struktur
- Velforberedt undervisning og fleksibel gennemførelse
- Eksemplarisk, aktivt og konkret
- Varieret undervisning og varierede undervisningsmetoder
- Differentieret undervisning – individuel tilrettelæggelse og klassefællesskabet
- Markering af faglighed i fokus for eleverne
- God relation og godt kendskab til eleverne
- Støttende og engagerende læringsmiljø
- Elevinddragelse og -deltagelse.
- Evaluering og kreativitet
- Det flerfaglige samarbejde.

Som det fremgår, er der ikke væsentlige forskelle på den generelle diskussion om 'god undervisning' og den analyse af 'god undervisning', som er foretaget i nærværende undersøgelse.

Dog viser analysen af praksisfortællinger, at der træder nogle forskelle frem, når undervisningens komplekse praksis dokumenteres og får sprog i analysen af praksisfortællinger. Som det vil fremgå af analysen, er der særlige faglige opmærksomhedspunkter, som har betydning for kvaliteten i specialskoleundervisningens komplekse praksis. Analysen af praksisfortællinger (beskrivelsen af indikatorer for god undervisning) viser, at forudsætningen for 'god undervisning' og 'progression i læringen' involverer særlige faglige opmærksomhedsfelter. Disse angår lærernes måder at agere på professionelt og de særlige

måder at tilrettelægge undervisning på, som medtænker, at elevgruppen er i omfattende vanskeligheder.

Dette empiriske fund indgår i kvalitetsvurderingsskemaets underindikatorer, hvor forskellige balancer mellem faglige hensyn er indarbejdet i de indikatorer, som skemaet tilbyder lærere at reflektere over deres praksis i forhold til. I det følgende opsummeres analysen af praksisfortællingerne, hvor de komplekse og mangefacetterede faglige dimensioner i praksis beskrives af lærere og ledere.

Klar struktur:

En gennemgående indikator for kvalitet, som træder frem, er vigtigheden af at 'være et skridt foran'. Informanterne peger på, at det er centralt at 'kunne forudse, have fornemmelse for' eleverne i undervisningen, så lærerne kan gribe de eventuelle reaktioner, som kommer fra eleverne, mens der undervises. Fx nævnes det 'at bryde fuldstændig sammen' som noget, der hele tiden har lærernes opmærksomhed på den måde, at de hele tiden sikrer sig, at det ikke sker.

For lærerne betyder det, at de tilskriver tydelig strukturering, klare og synlige planer for undervisningen og lærerens forberedelse som en helt afgørende faktor. Begrebet 'omverdensstrukturerende metoder' nævnes, og med det menes der, at 'vi har struktureret hele dagen', 'visualiseringsprincipper' og 'hun kommer ind i nogle rammer', 'rammerne er sat og hun ved, hvad hun skal', 'hun behøver ikke at bekymre sig om, at vi har lavet noget om. Hun ved, hvem hun skal have. Hun ved, hvad hun skal lave. Hun ved, hvilke materialer hun skal benytte'. En lærer siger: 'Der er opstillet en ydre struktur, der gør, at de kan være her alle sammen'. Denne strukturering og organisering af dagen menes at være en forudsætning for, at eleverne 'kan bruge deres energi på selve opgaven'. Dvs., det er en forudsætning for, at eleverne får ro til at indgå i læreprocesser.

En lærer siger direkte om god undervisning:

- Det har vist sig i denne klasse at være god undervisning, at der er mange gentagelser, at der er god tid til at forberede børnene på det, de skal i gang med, og god tid til at de kan færdiggøre det, de er i gang med. De har mange individuelle planer og har svært ved for mange skift.

Det er et argument for tydelige struktureringer og for nødvendigheden af stor grad af forberedelse af organiseringen af undervisningen.

Velforberedt undervisning og fleksibel gennemførelse:

Samtidig med at kvalitet og høj faglighed knyttes til velforberedt og velorganiseret undervisning (og struktureret undervisning), så er der stor forståelse for, at kvaliteten også hænger sammen med, hvordan undervisningen gennemføres. Og at der er fleksibilitet og parathed til i situationen at indrette sig på eleverne. I gennemførelsen af undervisningen betyder det meget, at læreren er 'dygtig til at gå ind og få sin egen krop med. Hun bruger sig selv rigtig meget og bruger elevernes input aktivt i undervisningen og er meget tryk i sin forberedelse, så hun hurtigt kan komme tilbage på sporet.' Nogle sætter ord på, at det er vigtigt for elevernes deltagelse i læringssituationer, at læreren i situationen 'lader det være frit for eleven, hvordan de deltager og indgår i undervisningen.' Der fremhæves, at det er vigtigt for at opnå kvalitet, at læreren 'er hurtig til at fange de bolde, som eleverne kaster op, for at få det rettet ind mod noget fagligt.' Læreren må 'fange tingene og hive dem ned og rette dem ind mod de mål, man har rent matematikfagligt.'

En del af denne kompetence, der er indeholdt i kvalitet i undervisningens gennemførelse, er lærerens 'fornemmelse af, hvordan eleverne reagerer i de forskellige situationer.' Det fremhæves, at læreren må 'prøve at fange eleverne ved hjælp af ledende spørgsmål.'

Der tales om, at det er vigtigt at få skabt et 'godt undervisningsmiljø', og det defineres som et miljø, der 'rummer tillid'. Det nævnes som eksempel, at læreren skal have stor opmærksomhed på, hvor hun sidder i forhold til eleverne. Fx

i en undervisningssituation, som blev analyseret, viste det sig at være betydningsfuldt, at læreren fysisk opholdt sig tæt ved en af eleverne, som hun vurderede havde brug for tætheden og en hånd på ryggen af og til. Kendskabet til de enkelte elever fremhæves som helt centralt.

Denne særlige opmærksomhed og parathed til at indgyde tryghed og tillid samt struktureringen af undervisningen defineres som helt centrale komponenter i en vellykket undervisning.

Som en lærer siger det i analyserne: 'Der skal være gode relationer til eleverne, og det hænger sammen med at få skabt et godt undervisningsmiljø.' Og 'hvis den voksne kan tage ansvar for undervisningssituationen og skabe en ramme, hvor barnet kan vær trygt og stole på, at der kan ske en udvikling, og at de også kan stole på sig selv i relationen.' Alt dette menes at være betydningsfuld for, at 'man får skabt en kontekst, hvor de bliver nysgerrige selv, og så kan man jo næsten blive overflødig.'

Eksemplarisk, aktivt og konkret:

En anden indikator, som træder frem i refleksioner og analyser af kvalitet, der indgår i undervisningssituationerne, er læringsindholdets relevans for eleverne. Her fremhæves det, at elevernes deltagelse i læringsaktiviteter fremmes af et konkret undervisningsindhold og af elevernes mulighed for at være aktive.

En måde at opnå dette på er ved at koble praktiske aktiviteter (fra værksstedsfag) med boglige aktiviteter (matematik og dansk) fx ved at bage boller om formiddagen og sælge boller om eftermiddagen. Som en lærer siger: 'Undervisningen ligger jo både i, at man er deltagende, og i at man hiver virkeligheden ind i hverdagen.' Og det fremmer engagement og deltagelse i forhold til at indgå i læringsaktiviteter: 'Man har både dansk, praktisk/musiske aktiviteter og matematik ved at læse opskrifter, kommunikere om at udføre opskriften, give penge/få penge, veksle, hente penge, sætte penge ind på kontoen, gå ned i banken.' Og lærerne fremhæver, at eleverne 'lærer, fordi de kommer til aktivt at

bruge det', og 'når de faktisk bruger det, vi har undervist dem i, på dem selv, så lærer de virkelig noget.'

I undervisningsaktiviteter, som er rent boglige og foregår i klassen, fremhæves det, at lærerne skal være eksemplariske i deres måde at undervise på. 'Eksemplariske forklaringer for eleverne, så de kan identificere sig med det (lærere spiller et rollespil, så eleverne kan se det for sig). Lærerens brug af mange former for formidling fremhæves som betydningsfuld for vellykket undervisning. Også elevernes mulighed for at være aktive i læreprocesser fremhæves. Fx siges det: 'Jeg synes, det er et af de eminente undervisningsforløb, fordi det indeholder det hele, altså både det visuelle, det auditive, bevægelsen/motorikken – samtidig med at de læser i bogen.' Det at 'delagtiggøre' eleverne i undervisningen fremhæves som væsentligt i den forbindelse. Delagtiggørelsen og konkretiseringen af læringsindholdet tilkendes betydning i forhold til at skabe 'lyst til læring' hos eleverne.

I forbindelse med, at nogle elever i specialskolen har funktionsnedsættelser, der bringer elever i omfattende læringsvanskeligheder, fremhæves 'gentagelser, tydelighed' som helt afgørende faktorer for læringen. Derudover nævnes talecomputere og andre IT-teknologiske hjælpemidler som væsentlige i undervisningen for, at eleverne får mulighed for at lære. Fordi det skaber tydelighed, eksemplificeringer og visualiseringer.

Variert undervisning og variation af undervisningsmetoder:

Variert undervisning træder ligeledes frem som en kvalitetsindikator. 'Det i fortællingen, der skaber god undervisning, er variationen.' Læreren fremhæver, at undervisningssituationer, der både 'tager udgangspunkt i eleverne og samtidig sætter et fagligt mål (her begrebsforståelse) og samtidig husker samarbejdsrelationen mellem eleverne', det skaber gode forudsætninger for elevernes læring. En fremhæver, at når 'vi har børn med en koncentrationsevne, som er begrænset, så må vi have 20 min. bogmatematik, 20 min. bevægelsesmatematik, 20 min. Spil, som stadig er matematik.'

I en af analyserne af en fortælling fremhæves en central komponent for kvalitet på netop specialskolerne, som drejer sig om at tage hensyn til elevernes barrierer for at deltage i læringsaktiviteter. I forbindelse med det peges der på evnen til at tænke varieret på en anden måde end variation i lektionen. Næmlig varierede krav i et længere forløb med en elev. Det kan fx betyde, at der stilles meget få krav til en bestemt elev om at deltage i klassens aktiviteter, fordi eleven ikke møder op, når der stilles krav. I et sådant tilfælde lægges vægt på relationen mellem eleven og lærerne og på at skabe tillid mellem elev og skole omkring det faglige. Dvs. et forløb med en elev, hvor det 'starter meget forsigtigt op. Meget få faglige krav, fagindhold som ikke er farligt, og som kan skabe et indhold, vi kan være fælles om, og sådan at vi lærer hinanden mere at kende.' Variationen kan dreje sig om, at tage særlige hensyn i en periode og slække på faglige krav og deltagelsen i klassen med henblik på at opnå et mål om at skabe tillid, sådan at eleven på sigt magter at deltage i læringsaktiviteter i klassen.

Differentieret undervisning – individuel tilrettelæggelse og klassefællesskabet (at lære sammen):

Forholdet mellem at tilrettelægge undervisningen individuelt (individualiseret undervisning) og deltagen i klassefællesskabet er en stor diskussion i analysen af praksisfortællingerne. Undervisningsdifferentiering nævnes af en lærer som udtryk for høj kvalitet i undervisningen og som noget, der foregår hele tiden på specialskoler. Det defineres som en måde at organisere undervisningen på, hvor eleverne grupperes efter niveau, dvs., 'hvor der er fire læsere på 4. klasseniveau, som har en læsegruppe, hvor de også får mulighed for at diskutere fagfaglige tekster med hinanden og en lærer.' Dvs., undervisningsaktiviteterne tilrettelægges efter elevernes forudsætninger og interesser, og samtidig sikres det, at eleverne lærer sammen med andre og indgår i klassefællesskabet.

Det er hverken måden at undervise på, hvor undervisningen udføres på samme måde for alle elever i klassen, eller en undervisning, som er tilrettelagt individuelt, og hvor eleverne arbejder individuelt. Undervisningsdifferentiering fremhæves som en kvalitet og ses som en undervisning, som balancerer hensy-

net til individuelle elevers forudsætninger og elevernes mulighed for at deltage i læringsmiljøer og i læringsfællesskaber.

Samtidig tyder analyserne af fortællinger på, at den individualiserede undervisning og undervisningen af én elev, som en lærer foretager (en til en), synes at være den foretrukne form. Fx 'Det er rigtig meget en til en, men hun er i en klassesammenhæng.' Det fremhæves, at 'Hun er i en klassesammenhæng og skal også lære at vente, men det er selvfølgelig målrettet hende.' Det er en form for undervisning, hvor eleverne undervises individuelt, men i en klasse med andre elever. Samtidig med, at det er den hyppigst valgte form, så synes lærerne at være opmærksomme på at forsøge at finde andre former: 'Det er der, vi er rigtig gode ude på specialskolerne til at finde de der åbninger, finde dem der kan matche hinanden, og finde måder at gøre tingene på i differentieringens navn.' 'Vi kan sagtens gøre det, fordi der kun er fire elever, så det drejer sig om at finde de åbninger, hvor vi kommer ind til de her elever, og der tænker jeg, der er vores lærere dæleme dygtige, fordi der skal mange åbninger til, før de kommer ind.'

Her en formulering, som udtrykker ambivalensen i forhold til, at skolen vælger den individualiserede undervisning, og samtidig formulerer en kritik af den:

- Vi ønsker ikke, at de bliver så fremmedgjorte, så de sidder sammen. Mange af dem har jo brug for denne her individualiserede og individuelle undervisning, hvor de sidder en til en, men vi oplevede, at dette her (gruppearbejde) gav rigtig god mening for dem.

Her nogle formuleringer, som viser, at lærerne er optagede af diskussionen om forholdet mellem individualiseret undervisning og fælles undervisning:

- Det er god undervisning, at alle børn kan blive set med det, de kan bidrage med, for det er forskelligt fra person til person. Det er vigtigt, at de hver får en plads og føler, at de er noget værd i det samlede hele.
- Vi har ni børn, som har hver deres tanke om, hvad de bedst kunne tænke sig at gøre lige nu. At få dem styret ind på et fællesskab og at

frembringe noget sammen med dem, som har en start og noget indimellem og en slutning, det er jo noget af et projekt.

Der er flere eksempler på, at samarbejdet mellem eleverne og deres mulighed for at lære sammen fremhæves som en kvalitet:

- De sad sammen to og to – og samarbejdede
- Det er faktisk ret specielt, at de kan sidde der alle 12 på en gang
- For de her elever handler det også om, at de kan sidde i en kontekst, hvor de lærer sammen med andre og de kan lære at hjælpe hinanden, og de kan lære at modtage hjælp af hinanden og opbygge nogle relationer til hinanden.
- Og så handler det om kommunikation og om, at de ikke sidder i den her isolerede verden og kun har voksenkontakt eller morrelationer.

Markering af fagligt fokus – for eleverne:

Lærerne formulerer sig omkring et dilemma, som for dem er et vilkår, når arbejdet som specialskoleunderviser skal målsættes. På den ene side træder faglige mål frem for lærerne som det, der orienterer deres undervisning. De ønsker at lære eleverne noget og at markere overfor eleverne, at det er læring i skolens fag, der er i fokus. På den anden side så oplever de, at det ikke kan lade sig gøre at leve op til de mål, som fastsættes centralt for folkeskolen. Elevernes forudsætninger for at lære vanskeliggør, at målet indfris. Hvis en elev kognitivt befinder sig på et meget lavt niveau pga. hjerneskade, eller hvis en elev ikke kan kommunikere verbalt, er det ifølge lærerne ikke muligt at leve op til centralt fastsatte kompetencemål for folkeskolen. Dette vilkår bliver et vilkår for undervisningen.

Mange fremhæver, at det bliver vigtigt at arbejde med fagene på utraditionelle måder. Altså ikke at arbejde med fast skema, men samtidig at markere for eleverne, at det er fagene, som er i fokus:

- Hun er lærer – en rigtig fag-faglig lærer – og hun er også den, der har den gode relation til eleverne. Der er et fag-fagligt mål, og det er dansk, og der står i målformuleringen, at det og det skal nås. Det har hun for øje hele tiden, og det er det, hun bevæger sig hen til, men hun gør det ad rigtig mange kanaler, og hun gør det på 570 forskellige måder.
- Vi kører små moduler. Det kan godt være, det er dansk, men hvert 10. minut bliver man næsten nødt til at have en ny aktivitet på, for ellers så.. og det er også derfor hun veksler mellem så mange ting, så en dansktime på 40 min. består af en fem-seks aktiviteter måske. Der er hundredevis af forskellige måder og metoder at komme ind og lave den her undervisning på, alle sanser ja.

Det formuleres, at det på den ene side er en væsentlig del af en undervisningspraksis med kvalitet, at det markeres og benævnes, at det er fagene, der er i fokus. Fx 'det er vigtigt, vi benævner for dem, at vi har undervisning.' Og samtidig argumenteres der for, at der skal tænkes meget kreativt og tænkes meget specifikt på elevernes forudsætninger og interesser, hvis eleverne skal motive-res til at deltage i læringsaktiviteter:

- Vi bruger energi på at se, hvor de er. Og se, om man kan fange deres opmærksomhed.
- Jeg skal igennem relationen se, hvor jeg kan fange eleven. Og han var motiveret for det, så det var dejligt nemt. Så det var bare at finde måden og metoden. Til ham.

God relation og godt kendskab til elever:

Mange fokuserer på relationsarbejdet som en forudsætning for at få eleverne til at deltage og dermed som en forudsætning for god undervisning. En væsentlig del af relationerne mellem eleverne og lærerne knytter sig til lærernes mulighed for at kende eleverne godt. Dette kendskab formuleres som at være vigtigt for en undervisning med kvalitet. Flere nævner 'zonen for nærmeste udvikling' som det faglige begreb, der dækker, at undervisningen må tilrettelægges med afsæt i et kendskab til eleven. Dette kendskab bliver betegnet på mange måder.

Ud fra elevernes funktionsned sættelser og ud fra elevernes behov for særlig opmærksomhed og støtte i undervisningen. Her eksempler på støtte i undervisningen:

- Jeg synes den dygtige lærer er den, som med stor indlevelsessevne opnår en tæt relation til den unge.
- At man opnår noget på det faglige plan, men især også på det menneskelige plan.
- En god lærer kender de her børn rigtig godt, og en god lærer er én, som kan gi plads til det enkelte barn, så det barn kan yde mest muligt.
- Vi skal navigere, og vi skal pejle, og vi skal være transformatorer hele tiden og stødpuder.
- Vi kan aflæse, om de har forstået det eller ej, og forudsætningen for det er jo, at vi kender de her elever super godt og har en rimelig indsigt i neuropsykologien.
- Det er tæthed, tilliden.
- Man kan sige, at hvis ikke relationen er god så vil han ikke.
- At se på individet og prøve at finde ud af, hvor det er henne, og hvor vi skal starte.
- En god lærer er troværdig og grundig.
- At se på, hvad er det, der gør, at han reagerer sådan. Det kan fx handle om, at han har dysleksi. Vi bliver nødt til at forstå, hvordan eleven forstår verden.
- Kendskab til sine elever og til, hvad det er, de har behov for. Altså, at hver enkelt elev er tilgodeset.
- Den dygtige lærer har viden om sine elever og om deres diagnoser (fx ved hvad der er på spil med de eksekutive funktioner).
- God undervisning tager udgangspunkt i lige præcis det, som eleverne kan klare på et givet tidspunkt og på den måde, at vi er nødt til, for at det kan lykkes, at følge hans dagsform temmelig tæt.

Her formuleres bagsiden af for tætte relationer, som her menes at stå i vejen for en anden væsentlig værdi – nemlig relationerne mellem eleverne:

- De her børn er jo altid i de voksnes hænder, det betyder, at der er en meget tæt relation og kunsten er at trække sig og få relationen flyttet til elev-elev. Det er det, de her elever aldrig får, hvis vi ikke skaber det. De bliver meget personafhængige.

Støttende og engagerende læringsmiljø:

Støttende, anerkendende og engagerende læringsmiljøer træder frem som kvalitetsindikatorer for god undervisning. Lærerne/lederne bevæger sig i denne diskussion imellem et fokus på entusiasme og engagement hos underviseren i forhold til at formidle det faglige stof og lærerens evne til at skabe et støttende og motiverende klima i klassen.

Her formuleringer omkring entusiasme i underviserens måde at undervise på:

- Entusiasmen er så også med til at give den gode undervisning.
- De er blevet meget motiverede og blev opfordret til at deltage, fordi læreren har vist entusiasme og engagement. Det har smittet eleverne med lyst til at deltage.
- At vi får skabt ro og en intensitet – det har gjort en forskel.
- Før kunne de sige, det var kedeligt, nu klapper de ind imellem.
- Han (underviser) fangede dem med sin entusiasme.

Her til et støttende og motiverende klima i klassen:

- Man instruerer eleverne i, hvad de skal gøre, og man anerkender eleverne for, at de er på rette vej og støtter dem med en positiv, anerkendende tilgang.
- Den gode fag-faglige lærer, som samtidig er en anerkendende lærer. Anerkendende og den virkelig gode relation til eleverne.

Entusiasmen kommer frem i følgende beretning – især hvor vigtigt det er, at lærerne insisterer på læring – også selvom det ser svært ud:

- Selvom vi har nogle elever, der er meget svage, selvom vi skal prøve 1.000 forskellige ting, så bliver vi nødt til at blive ved med at prøve noget, for der skal nok findes nogle metoder. Så for mig er den gode undervisning at blive ved med at prøve. At lade være med at gå i stå. Lade være med at tænke, nej, det lærer han aldrig. Det kan godt være, at det tager lidt tid, men vi bliver nødt til at blive ved. Med at finde på et eller andet. Det kan ikke nytte noget at blive ved med at træne det, som ikke fungerer.

Elevinddragelse og -deltagelse:

Det står stærkt i lærere og lederes formulering af mål for deres specialpædagogiske indsats, at eleverne får mulighed for at udtrykke sig. Især på skoler, hvor elevgruppen har kommunikationsvanskeligheder eller ikke evner at kommunikere verbalt.

- Fordi hun ikke kommunikerer, lægger jeg det ind i min undervisning, så når jeg laver noget med hende, så vil jeg styre min kommunikation hen ad, jeg vil have hende til at sige ja/nej her ikke.. så det kan jeg lægge ind i den sammenhæng, det synes jeg er godt.
- Fx laver jeg en bog omkring dem selv, hvor vi tager billeder, og eftersom de ingen ord har, og eftersom hun, eller meget få i hvert fald, eller lyde.. så vil det være en bog, der er baseret på, her er jeg, her er min mor, og så kører vi jo efter det.. og til det ville jeg jo så lave den her, der arbejder jeg jo med andre målord eller med andre.. vi har jo mange målord ik, men ift. til ja/nej, der vil jeg jo gå ind og sige til hende, er det din mor? Peg ja eller nej.. og der kan vi måle, om hun så, hvornår hun så, det er bare en ting ik'.. altså.. ja.

Og Mikkel kender målet. Han ved lige præcis, hvad der forventes, og hvor der skal øves.

"hvis de havde problemer skulle de komme og spørge, og så var der en, der ikke var der en dag, og så fik han undervisning på et andet tidspunkt og så siger vi til ham, at så skal du lige komme over og aftale en tid, hvor jeg kan give dig en undervis-

ningslektion. Så det var det med, at hans motivation for at komme med det gjorde, at han tog kontakt til mig”.

Evaluering og kreativitet:

En dimension ved fortællinger om gode undervisningssituationer, der peges på, er lærernes evne til at være evaluerende og kreative.

- Vi er gode lærere, fordi vi får mange ideer. Vi skal blive ved med at udvikle og akkumulere idéer.
- Det er kreativiteten. At undervise godt er der ikke noget facit om. Den dygtige lærer er en, der tør at have is i maven og lade det køre indtil der er så meget tillid, at man kan begynde at stille krav.
- At være kreativ og selv at finde på (fx metoder til at nå eleverne i undervisningen). Være kreativ med en god portion relation.

Evaluering:

- Vi evaluerer jo egentlig, når vi ser billeder sammen med dem, og der er indikatorer for, om noget er gået godt. For hvis der er mange, der ser glade ud, og mange der er rolige, og man kan mærke på dem, at det har været en god time, så har man allerede fået evalueret lidt.

Det flerfaglige samarbejde:

I analysen af praksisfortællinger om 'god undervisning' optræder betydningen af det flerfaglige samarbejde med stor hyppighed. Noget tyder på, at der er en sammenhæng mellem vellykket undervisning og flere faggrupper, der samarbejder i og om undervisningen.

Nogle informanter fremhæver samarbejdet mellem pædagogmedhjælper og lærere om undervisningen. En peger på, at det letter lærerens undervisning, at der er medhjælper, der støtter eleverne og dækker de behov, som opstår.

- De, der sidder i klassen – hænderne – der kender børnene, har relationen til børnene og ved uden at skulle sige noget, hvornår er det lige, jeg lægger hånden herop på ryggen af barnet. De ekstra hænder er

med til at skabe plads til undervisningen. Læreren, der står for undervisningen, skal ikke bekymre sig om, om hans eller hendes gruppe er urolige. Det er der nogle andre, der har styr på.

- Vi arbejder tværfagligt, så vi planlægger det i fællesskab, og det er forskelligt, hvem der instruerer eleverne i, hvad de skal. Men læreren er lærer og sætter rammen og instruerer ud fra de her visuelle støttesystemer, som er lavet til eleverne.
- De er rigtig gode til at samarbejde i de enkelte teams. Jeg synes, at de hurtigt finder deres roller i teamene. Vores medhjælpere får lov til alt det, de gerne vil.

Også samarbejdet med pædagogerne fremhæves som væsentligt:

- Læreren har ansvaret for at sætte de fag-faglige mål for dansk, og SFO-pædagogen sætter de faglige mål for socialpædagogiske aktiviteter i SFO. Størstedelen af elevplanerne er udtryk for fælles mål, som handler mere om de basale ting som kommunikation, det sociale, det følelsesmæssige, det motoriske m.m.
- Det er samarbejdet faggrupperne imellem, som gør, at vi alle arbejder målrettet på de samme punkter.

Det fremhæves som en nødvendig og positiv forudsætning for kvalitet i specialundervisningen, at samarbejdet på mange måder må tilpasses, at undervisningens udførelse er så uforudsigelig, som den er.

- Som alle praktikere og undervisere jo ved, så skal man kunne improvisere, og derfor er samarbejdet mellem de voksne, som har med børnene at gøre, af utrolig stor betydning. Altså, at man som lærere giver plads, ikke kun til børnene, men også til de voksne. Og ser, hvad har du mon af planer for det barn, når du siger det, du gør nu.
- Hmmmm....Du gør det og så sker der måske noget undervejs; noget som man ikke på forhånd havde kunnet regne ud. Det er derfor, at man godt kan have forberedt, hvem der gør hvad, men det kan jo godt

være en dag, hvor det bare er anderledes for det barn, og så må man lave om.

IT-eknologi fremhæves som en stor støtte og også eksperter, der introducerer IT-baserede læremidler.

- I klasser, hvor der er talecomputere, har vi brug for modeller, vi har brug for, at der sidder en og viser, hvordan vi gør. Så der er brug for ekstra ressourcer.

Nogle fremhæver, at det først og fremmest er lærere, der skal undervise og dermed ikke deltage i plejeopgaver:

- Vi har som ledelse sagt, at vores lærere skal undervise, de skal ikke ud og skifte børnene hele tiden. Men de skal tage del i det. Er der skiftning, der pludselig opstår, så går læreren selvfølgelig ud med det, men ellers så skal læreren undervise. Det betyder, at vores medhjælper ofte bliver dem, der tager sådan nogle opgaver.

En af de vellykkede fortællinger berettede om, hvordan samarbejdet mellem en talepædagog på skolen og en lærer om en elev førte til et gennembrud for en elevs læring, fordi læreren udviklede nogle undervisningsmetoder, som skabte gennembruddet. Inspirationen fra og sparringen med mere specialiserede faggrupper kan altså være med til at fremme kreativitet og nytænkning.

- Jeg kom på at udvikle den her metode i en samtale med talepædagogerne, hvor vi snakkede om, hvordan jeg skulle forklare ham det. Hun sagde, lad være med at forklare ham det. Vis ham det. Så kom jeg til at tænke på farver. Alle kan farver, næsten. Det var ufarligt. Farver er ufarlige. Det ligger så sikkert i dem tit.

Dette flerfaglige samarbejde menes at være betydningsfuldt for kvaliteten i undervisningen:

- Det er ikke kun lærerne, der kan aflæse de her børn. Vi arbejder også tværfagligt med mange faggrupper. Det handler om, at alle går ind i den her rolle, og alle skal ligesom lære den, alle skal finde ud af, at det er det, vi gør. Vi arbejder ud fra det, vi kan se, og fra hvor vi ser, at succesen er.
- Den dygtige lærer er en, som evner at samarbejde i alle faggrupper. Det er meget vigtigt. Jeg ville ikke kunne gøre det alene. Det (den vellykkede situation i fortællingen) er jo ikke min fortjeneste alene. Vi løfter sammen.

Underbilag: Praksisfortællinger

Læsemakkere

En praksisfortælling om et læsemakkerforløb fra Nyborg Heldagsskole. Skolen er en heldagsskole for normalt begavede elever med sociale, adfærds- og/eller følelsesmæssige vanskeligheder. Læsemakker er en hjælp til usikre læsere og til deres vejledere og lærere. Gennem et tæt makkerskab bliver både de yngre og de ældre elever bedre til at læse, mens de har det sjovt. Læsemakker materialet lægger op til et samarbejde mellem dansklærer og læsevejleder i fx en 5. kl, 1. kl. og 2. kl. På Nyborg Heldagsskole er klasserne ikke opdelt på helt samme måde, så udvælgelsen foregik på den måde, at de store læsemakkere blev udvalgt efter følgende kriterier:

Læsefærdigheder, gode læsere som evt. selv har haft læsevanskeligheder – det lægger de meget op til i materialet, at man skal have haft den der erfaring med, at det er sindssygt svært at lære at læse, men at de ligesom har knækket koden. Vi tog så nogle af eleverne, som ikke havde haft læsevanskeligheder, fordi vi så ville opnå nogle af de andre kriterier i forløbet:

Modenhed, repositionering, udfordringer for eleven fagligt eller socialt, det var så de kriterier, som den store læsemakker blev udvalgt efter.

De små læsemakkere blev udvalgt efter kriterierne: læsefærdigheder, modenhed og relationstræning.

Formålet med læsemakkerforløbet: at store elever, som har overvundet læsevanskeligheder, træner læsning med en mindre elev med læsevanskeligheder eller en begynder i læsning. Materialet er 50 % læsetræning og 50 % relationer, positiv kontakt og anerkendelse.

Forløbet: otte læsemakkere blev uddannet over seks lektioner, hvor de slavisk og systematisk bliver introduceret til det kommende forløb, som de selvstændigt skal gennemføre med den lille læsemakker. Vi er to læsevejledere på skolen, og vi varetog sammen undervisningen af de otte elever, som vi ikke kendte 100 %. Det vil sige, at relationen skulle bygges op, så jeg fx ikke havde den kendskab til eleverne, som man kan have i en tæt relation. Så det var også en udfordring for nogle af dem. Eleverne var topmotiverede og gik ind i projektet med entusiasme. Læsningen startede op, og der blev fundet otte forskellige steder på skolen, hvor makkerne skulle gå hen hver morgen og læse og lave de opgaver, der hørte til. Lidt af en udfordring for os som læsevejledere, da makkerparrene blev sat på fri fod. Der blev undervejs differentieret i indholdet, en gik over til ren oplæsning, en anden lavede mindre opgaver og mere læsning, men alt i alt en forrygende succes for alle elever på hver deres måde.

Evalueringen: Vi oplevede, at konflikter fra bussen om morgen gik i opløsning, da eleverne kom til at kende hinanden på en anden måde, elever, der blev bedre til at læse, elever, der voksede så meget med opgaven på det sociale plan.

Så har vi en beskrevet evaluering fra en af vores lærere til en af de store læsemakkere: Større ansvarsfølelse hos den ældre læsemakker, bedre forståelse hos den ældre læsemakker for, hvad det vil sige at lære at læse og lære i det hele taget, bedre kammeratskab blandt læsemakkerne, der ellers ikke ville have lært hinanden at kende, et boost i selvtillid ift. at kunne noget, også ift. at kunne noget der kan bruges af andre, så de næste elever står på tær for at komme med i det næste forløb, det giver en stemning af, at det godt kan betale sig at blive bedre, at man kan få noget ud af det. Udover de helt åbenlyse gode ting der er i forhold til eleverne, synes jeg også, det har været givende for os lærere at have et projekt sammen på tværs af klasserne, hvor det er det faglige indhold, der bærer.

Sjov fredag

Vi kommer fra en specialskole med børn med autisme og/eller svær ADHD. Der er typisk 12 elever i hvert team, hvor eleverne er delt i to grupper med seks

elever i hver. Og over en længere periode, der opdagede vi, at fredag eftermiddage var rigtig svære og præget af konflikter, og eleverne virkede utilfredse og umotiverede, og de var rigtig svære at få til at deltage i nogen form for undervisning. Vores antagelse var, at grunden hertil var elevernes stressniveau, som øgedes hen ad eftermiddagen, fordi weekenden stod for døren, hvilket var ensbetydende med en lidt mere løs struktur og uforudsigelighed mht., hvad der skulle ske de næste par dage, så derfor valgte vi at bryde denne her fredag eftermiddag ved at lave noget helt andet end de her traditionelle fag. Så opfandt vi et koncept, som vi kaldte for sjov fredag, hvor alle elever fra begge grupper fik tilbud om at deltage i en planlagt aktivitet sammen. Eleverne havde en høj grad af medbestemmelse i, hvorvidt de havde lyst til at deltage eller ej, og hvis de ikke ville deltage, måtte de gerne gå i pauserummet, hvor de kunne sidde med deres Gameboy eller tegne m.m.

Målet var, at de fik brudt de negative mønstre, der var fredag eftermiddag, og at de fik noget at se frem til, som de var fælles om på tværs af grupperne, og som gav mening for dem at deltage i. Så det var en styrkelse af fællesskabet og de sociale kompetencer samt læring i fællesskaber. Af mere specifikke mål kan vi nævne, at de skulle træne fælles opmærksomhed og at kunne modtage kollektive beskeder og læring i praksisfællesskaber, at vente på tur og sidde stille, modtage ros, give hånd, når der var diplomoverrækkelse osv.

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

med kage og saftvand, men som skulle foregå ved fællesbordet, som ellers godt kunne være lidt problematisk.

Den konkrete fortælling: Det var elever i alderen 6-9 år, der samledes i den en gruppe, og eleverne de kunne finde deres pladser vha. navneskilte, som var farvekodet efter deres skemafarve. Eleverne sad ved to fællesborde hvor, holdene var delt på tværs af grupperne, og der var taget hensyn til, hvem der sad ved siden af hvem samt placering i lokalet ift., hvem der havde behov for at sidde tæt ved døren, så elever kunne gå, hvis de trængte til det eller havde brug for en pause eller helt stoppe.

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

Ud af klokken

Det her er en helt anden fortælling, fordi det handler om børn uden verbal kommunikation, og de har synsvanskeligheder. Og det handler om inklusion, hvor jeg har taget et eksempel fra den gruppe, han har CDI – hjernebettinget synshandicap, så vi ved ikke, hvad han ser og hans bearbejdning af det, men der er en teori om, at det kan vi arbejde med ved at stimulere hans visuelle syn og give ham visuelle stimuli og måske en hjerneændring, der kan ske, så han får bedre syn på sigt. Det er et mål, at han hver dag skal have visuelle stimuli i alle aktiviteter, vi byder ham. Det andet mål er, at han har tegn på, at han sidder i sin egen lille verden i klasserummet, han kommer med mange lyde og kalder Mor og er inde i en klokke, som han skal ud af, og han skal rigtig gerne bruge sit syn. Der har vi haft en ramme i morgenritualet, hvor han sammen

med de andre skal finde ud af, hvad dagen den vil bringe, og finde ud af hvem det er, der er i klasserummet. Han har ikke rigtig set de andre, han har set selv, og en del af morgenritualet det er at finde ud af, hvem der er til stede den pågældende morgen, men kommunikationen den er foregået på en måde, hvor vi som voksne har fyldt rigtig meget i rummet. Det er jo børn uden verbalt sprog, og det vil sige, al kommunikation er tolkning af deres kropssprog, og når man ikke kan se, kan man heller ikke se, hvad de andre signalerer, så derfor så oversætter vi og tolker hele tiden, hvad børnene siger, og er formidlere den vej, og dvs. vi kommer til at fylde umådeligt meget i et klasserum, og det er vi blevet meget opmærksomme på, at det ikke er de optimale læringsbetingelser, at vi fylder så meget, så vi har tænkt meget i at definere os selv på en anden måde, så vi ikke kommer til at blive en barriere for samspillet mellem børnene, men støttende. Får at få ham ud af klokken har han fået til opgave, at for at finde ud af at der er andre i klassen, skal han simpelthen fysisk i kontakt med nabobarnet, og de her børn sidder i kørestol, så det er en vanskelig opgave at komme til at sidde ved siden af, så det vil altid ske med en støttende hånd, nu skal du mærke, og bare det at jeg gør sådan, så kommer jeg til at fylde her. Vi forsøger at trække både vores fysiske færden og vore auditive, vi kommer nogen gange til at snakke dem ihjel, så det har været en udfordring, men vi er blevet dygtigere. Jeg vil påstå, at der er blevet bedre læringsvilkår. Vi har praktiseret dette morgenritual over et halvt års tid, og der er kommet det ud af det, at han ikke kalder så meget på sin mor, han har sin opmærksomhed rettet mod de elever, han skal sige god-morgen til, den opmærksomhed kunne han slet ikke rette for tre måneder siden, så han er kommet ud af sin egen lille verden og har opdaget, at han har klassekammerater. Og han er nået dertil, at vi kan arbejde med synet også, jeg synes, vi er kommet langt med en opmærksomhed og en visuel ... for der er en stor udfordring for ham, for han bruger det ikke uopfordret, jeg ved heller ikke, hvad det er, han ser, men han bruger det til noget. Vi bruger rigtig meget videoanalyse, og vi har analyseret disse morgener mange gange og kan se en utrolig ændring ift. hans rettethed, og han har ikke brug for at sige alle de her lyde og kalder ikke mor, for nu har han opdaget, at der sker noget udover hans egen verden, så nu kan der være andre børn, der viser noget, som han rettet opmærksomhed hen imod. Så noget er ændret, ift. at vi har indtaget en an-

den rolle og har trukket os både visuelt, fysisk og auditivt. Det er videoanalyserne, der har sat det i gang.

Forståelse og fornemmelse af kroppen

Skole for generelle indlæringsvanskeligheder

Det er en natur og teknik klasse i 6. Målet med undervisningen er at opnå et vigtigt kendskab til kroppen herunder pubertet. Hensigten er, at eleverne får fornemmelse og forståelse for egen krop, og hvad dette kan bruges til. Undervisningen foregår som klasseundervisning med fem elever. En elev ligger på sofaen. Alle elever er trætte, og forløbet bliver delt op i forskellige intervaller à 10-15 min. Med forskellige metodiske tilgange (kognitiv, sansning, kropslig, massage m.m.).

Velforberedt undervisning med Minspeak og smartboard

Inf: en pige uden talesprog begynder i børnehaveklassen, da pigen ankommer, lægges en strategi for hendes kommunikationsudvikling, den planlægges i samråd med talelærer, lærere og forældre, og det besluttes, at der skal ansøges om talecomputer med minspeak til pigen, pigen går i en klasse med fokus på kommunikation, der er andre børn i klassen, som er nye brugere af minspeak, og undervisningen foregår med minspeak via smartboard. Vi går i gang med en målrettet indsats ved hjælp af pixams, en plade med de 50 kerneord, der kan bruges til udpegning af kerneord, talelæreren har pigen i eneundervisning, og desuden deltager hun i klassen i et modul om ugen. Til at starte med arbejdes der ud fra enkelte målord, som alle faggrupper er opmærksomme på, forældrene er tillige inddraget. For pigen er der fire netværksmøder det første skoleår, på disse møder deltager alle faggrupper samt forældre, på disse netværksmøder laves der handleplan for pigen ud fra pigens behov og scoring, det er forældrenes valg, hvilke problemstillinger vi arbejder med omkring pigen, der vælges et arbejds punkt for pigen ud fra en scoring af de forskellige problemstillinger, som forældrene har defineret.. arbejds punktet koges ned til en konkret handling, der kan måles, i første tilfælde vælges der et arbejds punkt omkring sikker ja/nej-kommunikation vha. pixams pladen, alle faggrupper og forældre arbejder nu målrettet med samme problemstilling, og pigen træner i alle hense-

ender og sammenhænge. Som lærer er jeg fokuseret på præcis samme spørgsmål og kan lægge det ind som en del af min undervisning af pigen og arbejde målrettet med arbejds punktet, jeg ved nu, at jeg i al min undervisning omkring hende skal have fokus på de punkter, vi arbejder med. Fra ingen erfaring med pixams og målrettet kommunikation kan pigen nu udpege flere ord som eksempelvis drikke, komme, færdig og på, og disse bruges i meningsfyldte sammenhænge.

Vellykket evaluering med udgangspunkt i mål

Vi har en klasse, der består af fem drenge, som vi kalder vores e-drenge eller e-klasse. E-klassen er en klasse, der er sammensat af drenge med socioemotionelle vanskeligheder, ADHD, der kan være en, der er svagtseende, vi har haft en, der har været lam i den ene side, altså en blanding hvor alle har en retardering med sig, men ikke en retardering der er voldsom, man kan sige måske to-tre år ud fra deres alder, eller bagud fra deres alder, så der er nogle potentialer i det faglige, og den her klasse vi har lige nu, ligger omkring en 7.-8. klasse aldersmæssigt, fagligt ligger de omkring en 1.- 2.-3. klasse. Klassen har en lærer tilknyttet og en medhjælper, som er der i undervisningen, og så kommer der en pædagog og lapper over nogle dage, men ellers så går de videre til vores SFO-tilbud med deres pædagog og så deres medhjælper som er tit gennemgående gennem dagen. Det er alle sammen mobile drenge, der kan gå på toilettet, vaske hænder osv. Der laves hvert år en årsplan for, hvad man vil nå i de forskellige fag. Man vurderer også om eleven skal fritages for fag, fx i den her klasse har man ikke tysk og fysik, og det er så der, hvor man går ind i samarbejde med mig (leder) og psykolog og forældre og fritager eleven fra de to fag. Ellers laves der en årsplan fra lærerens side i samarbejde med pædagogen, hvad er det, man gerne vil nå. Der laves en elevplan på det individuelle plan, hvor man laver opstillede mål for eleven, hvad skal den her elev nå i år, og det som jeg vil fortælle jer om her, det er, hvordan man laver en dansklektion, hvor vi har målene for øje for de enkelte elever. Læreren starter altid dagen med en morgensamling, hvor vi bruger vores interaktive tavle, og der er nogle linjer, og eleverne sidder med akkurat det samme papir foran, fordi noget af det, de her elever har det rigtig svært med, er finmotorikken, så det her er også noget med at

skulle bruge kuglepen/blyant. De sidder så sammen og skriver dagens program. Morgensamling, skriver læreren på tavlen, det skriver eleverne på akkurat samme måde ned på deres papir, og så kommer vi så til det næste. Mark, du skal i dag det, du skal det ..en af de andre elever, og det skriver de så ned på deres papir, så de får deres egen plan skrevet ned. Det er det første, morgensamlingen starter med, og det bliver så hængt op på deres pladser, de har nogle billeder, hvor de kan se deres plads, og de kan så følge dagen på den her måde. Når man har gjort det, så har man selvfølgelig også talt om, hvilken dag det er, årstid, og hvad lavede du i går osv. Efter morgensamlingen så er der dansk på programmet, og her bliver klassen delt op, det kan være i to hold, det kan være i tre hold. Meget typisk er det sådan, at man bruger den interaktive tavle til læsning, hvor vi har "sat ord på?" Det er jo med til at læse den her tekst op for eleven, som man skal træne, og det arbejder man med, og det der er temaet på årsplanen, det er navneord, og de læser individuelt. De bliver taget ud til læreren, de har sådan nogle enmandsborde omkring, hvor de bliver taget ud, og læreren læser med dem og snakker med dem om navneord. Så er der nogle, der sidder inde og læser på tavlen sammen med medhjælperen og sammensætter ord. Når de er færdige med det, så kommer de ud på gangen, hvor vi har løbehjul og rulleskøjter, og så skal de nu til at parre navneord, og det betyder, at i den ene ende af gangen der ligger der billeder af en ko, og nede i den anden ende af gangen der ligger det skrevet "en ko", og nu skal de så løbe fra side til side og parre de her ord og billeder, læreren står der også, fordi der er nogle af eleverne, der har svært ved det sproglige, altså sige ordene rigtig/udtale, så læreren står i den ene ende og snakker med en elev, og elever udtaler/bøjer ordene. Det som kan være en typisk dansktid for os, det er den her deling ved os. Den måde vi måler, om eleverne rykker sig i det her forhold, det er meget med vores læsetest eller vores OS60 eller 64, og dem bruger vi på det her, og den her klasse har så lavet deres egen, men vi er blevet inspireret af OS 60 sådan, at de på den måde kan arbejde med det. Og så er det sådan, at vi har haft en forældresamtale, hvor vi har opstillet de her mål sammen med forældrene til, hvad er det nu, barnet skal, det er læsning, vi især har fokus på i det her halvår. Så mødes de igen i foråret til en konference eller skole-hjem-samtale, hvor de så evaluerer, hvor er vi kommet til ift. det her, og der er det jo så, vi bruger de her

evalueringsredskaber, som vi kan have, og det er typisk noget med at se, kan vi bruge det, vi har, eller skal vi lave vores eget for at kunne måle, hvor er de hene.

Variert undervisning

I gamle dage havde vi på skolen en pædagog, der hed John, og i hans fritid der var han fuglekigger, ornitolog, og så fik han til opgave hver fredag morgen at fortælle om en fugl, og det gjorde han, så vi fik tårer i øjnene over en ganske almindelig gråspurv, der var ingen der kunne fortælle som John. Nu er han rejst for nogle år siden, men vi har især i det her skoleår forfinet på den undervisningsmetode. Det er bare en lille del af det, vi gør, men vi har simpelthen taget det ind så hver morgen i det første undervisningsmodul der har vi ugen et eller andet, og dvs., der er fem emner, der kører ad gangen. Vi laver læseplaner to gange om året, og det vil så være med afsæt i de læseplaner til de emner, som en del af mangler, vi har fra 0.-10. klasse, og det er børn, der har ADHD osv., men absolut normalbegavede, men det kan være et stort problem at fange deres opmærksomhed, og det kan være et endnu større problem at fastholde deres opmærksomhed, så der har vi fundet ud af, at de trives rigtig godt med den der virkelig sådan meget strukturerede, emnebaserede undervisning, hvor de ved så, nu er det fredag så er det ugens fugl fx. Der har vi i det her skoleår har vi kørt nogle forskellige emner fx spiselige planter, ordblinde berømt heder, naturfænomener, job/uddannelse, bygningsværker, flag, kongerækken, ugens bil som mekanikeren står for, fordi der er ikke nogen, der kan fortælle om en V8 motor som han kan. Der er nogle krav til den, der så er underviser. Hos os der skelner vi ikke på den måde mellem lærere og pædagoger, vi har en slags voksne, og de er voksne, og så skal der være en klar rollefordeling, hvem er det, der er "læreren", og hvem er det, der er den medhjælpende hustru, som vi kalder det, og det kan sagtens være en lærer, fordi det er jo ikke alle lærere, der kan alting, så der vil altid være en, der kan sige, det der emne det er bare mig, og så er det den anden, der går fra, hvis der er noget. Men kravene til underviserne er, at der skal være lavet en læseplan, som navngiver og sætter dato på, så alle voksne kan være forberedte og stille spørgsmål, og læseplanen skal indeholde timetæller på de forskellige fag, som er aftalt på fælles læseplansmøde i foråret,

og læseplanen skal være godkendt af teamlederen og uploadet på den fælles intra. Underviseren tilrettelægger, så alle får noget ud af det, det er ikke underviserens opgave at holde ro omkring børnene, børnene sidder sammen med de andre voksne og lytter. Underviseren skal give plads til spørgsmål og skal tilrettelægge det, så det størst mulige antal sanser bliver brugt, og underviseren skal bagefter sørge for at redigere i børnenes fælles målmapper. Vi har en del børn, som er ordblinde, som blev diagnosticeret i 2012, så de får ikke altid så meget ud af at skulle læse i en bog, men i de her forløb der laver underviseren en præsentation, som kører på storskærm, så der er noget at kigge på. Herefter "underviser" informanten os omkring cikorieplanten. Indholdet kan ses i et bilag fra Lærkeskolen.

Formålet med denne form er at træne og observere børnene i en stor gruppe på størrelse med en almindelig klasse, fordi vores grupper er på seks-otte børn til to voksne, men vi skal jo klargøre børnene til at komme videre i livet og finde ud af, om de kan klare en ungdomsuddannelse, så vi er nødt til at udsætte dem for den pinsel, det er at være i en stor gruppe, og til vores store overraskelse så er det nogle gange nogle andre børn, der er rigtig gode til det, end dem vi troede, og det træner dem i at deltage i foredrag og stille spørgsmål, inspirerer dem til selv at fremlægge et emne og lærer dem at bruge præsentationsprogram og forberedelse og være ordstyrer, og så synes vi selv, der gives højkvalitetsundervisning af en underviser, som har tjek på emnet. De voksne får lov at byde ind når de gerne vil – uh jeg vil gerne fortælle om bygningsværker – og så er det bare om at finde nogle fælles mål, der passer på det, men også at komme en hel del af de fagmål, som er i fælles mål fra 0.-10., for vi får jævnlige børn ind, som er overordentlig meget bagud, men til gengæld så er de gode til at køre traktor, så der er rigtig meget omkring det fagfaglige, som vi skal ind omkring og finde ud af om det kan..

Emneuge

Vi har valgt at tage udgangspunkt et andet sted i en mere overordnet del. Vi har hvert år en emneuge, som vi kalder Ådalby, vi kunne kalde det "når virkeligheden rykker ind på skolen". I forbindelse med børne- og ungepolitikken står

der jo, at man skal gøre børnene klar til at være borgere i det samfund, som møder dem bagefter, så vi skal jo ruste dem til den virkelighed som de kommer til, selvom de har de vanskeligheder, de nu har. Vi har haft fokus på det, der hedder livsduelighed, det har været omdrejningspunkt blandt lærere og pædagoger på forskellige pædagogiske rådsmøder, blandt os selv, i skolebestyrelsen og egentlig også blandt eleverne, for det startede egentlig med eleverne selv, når de blev spurgt på elevrådsmøder, hvad er det, der er vigtigt, når I skal lære noget her. Så kom der sådan nogle ord som, jeg vil gerne lære at regne, jeg vil ikke blive snydt nede i butikken, jeg vil gerne lære at læse, så jeg kan få et kørekort, jeg vil gerne kunne købe ind, vaske tøj og klare mig selv, når jeg flytter hjemmefra, jeg vil gerne lære at tale pænt/være en god kammerat, så jeg kan få venner. Altså det er alt sammen børnenes ord, tjene penge og arbejde, mange ting der er helt banale, men som de alligevel forsøgte at sætte ord på ift. deres. Så vores emneuge har i de sidste tre år omhandlet Ådalby, hvor vi laver en by med vores egen mønt, hvor man har posthus, bageri, bank, frugt og alle mulige forskellige ting, hvor man på den måde.. der bliver valgt en borgmester, der er et byråd, der er sekretariat og byrådssekretariat, og der er posthus, hvor virkeligheden på den måde flytter ind hos os, og alle børn de bidrager i det omfang, de har evner og kompetencer, og der er nogle, der har nogle særlige vanskeligheder, og dem forsøger man så at tage hensyn til også. Der er nogle, der synes, det er svært, når de gængse strukturer og rammer bliver brudt ned, men det skal de også udsættes for, for det er også en del af virkeligheden. Modsat er det sådan, at de jo faktisk hvert år glæder sig til, at nu kommer der Ådalby, som de kan huske fra sidst mange af dem, så de kender godt rammen, selvom den bliver lidt bredere. Vi arbejder med at sætte dem i nogle nye rammer, men med kendte voksne og de strukturer, og dagen går fra om morgenen til kl. 14, dvs., den breder sig nogle gange også over den tidlige SFO-tid, så lærere, pædagoger og pædagogmedhjælperer er sammen om det her projekt og planlægger sammen, men det er vigtigt at have fokus på den her relation, der er mellem barnet og den voksne, fordi det er det, der bærer dem igennem sådan en uge der, for der er nogen, der synes, det her er rigtig svært .. så kan man sige, vi synes jo at fagligheden her kommer i spil, fordi at man lærer noget om penge, skal jeg købe noget, må jeg arbejde og få nogle penge. Det slutter af med i byen til den år-

lige skolefest, at vi inviterer alle forældrene, som kan veksle i banken til en god kurs, så på den måde tjener vi penge sammen, som elevrådet så er med til at bestemme over, hvordan de så skal bruges til nogle aktiviteter på legepladsen fx. Det er en årligt tilbagevendende begivenhed, som er genkendelig, men den er også ny, og den kan justeres i flere retninger. Den har ikke været ens to år i træk

Tre små grise

I slutningen af børnenes frikvarter begynder vi at gøre klar til næste time. Vi går stille omkring og flytter rundt på borde og stole. Nogle hjælper, andre færdiggør den frikvartersaktivitet, de er i gang med, mens vi gør klar. Stille og roligt at gøre klar er en del af det faglige indhold. Så bliver scenen til. Nu kan vi starte på at dramatisere. Selve sangen varer kun få minutter. Vi er ni børn med generelle indlæringsvanskeligheder og fem voksne: to lærere, en pædagog-medhjælper, en pædagog og en pædagogstuderende. Vores emne er historier altså dansk flerfagligt. Nogen af børnene har lyttet meget til en sang, der hedder de tre små grise. Vi bliver enige om at dramatisere denne sang sammen med børnene. Vi har fundet en grisemaske, en pels til en ulv, der er i sangen, en cd-afspiller og fremstillet grisetryner af papkrus og lyserødt pap og elastikker til at have om næserne. Rekvizitterne har vi fundet frem eller fremstillet sammen med børnene. N. er synshandicappet, han er meget musikalsk og elsker at styre cd-spilleren. Det bliver selvfølgelig hans opgave at starte og stoppe musikken, når vi spiller stykket igennem. Han stråler, når han kan styre os alle sammen. Han føler sig meget vigtig. N. har forelsket sig i grisemasken, så han får lov til at være grisemoderen i stykket. Han viser masken til alle og fortæller, hvilken rolle han skal have. Går rundt og glæder sig, til vi skal starte. De øvrige elever og de voksne skiftes til at være ulven og de tre grise, der skal hjem til deres mor. Der er også publikum. Vi taler om, hvad deres rolle er. De kigger på, klapper, siger uhh, hvis noget er uhyggeligt osv. At være publikum forbereder de elever, der ikke af sig selv griber en rolle, men skal have tid til at se, hvad det går ud på. I. vil gerne have nogen til at kigge på, faktisk har hun slet ikke lyst til at være med, men den studerende får lokket hende ind i klasselokalet, hvor scenen er. Hun vil sidde på skødet af ham og være tilskuer. Efterhånden som

stykket bliver spillet igennem nogle gange og guidet af den studerende, bliver I mere tryk ved foretagendet og begynder at klappe og grine og synge med på sangen. S er S og ud over det har hun nogle multiple funktionsnedsættelser, hun vælger sin rolle dels vha. rekvisitter pcs-symboler. Hun kigger rundt og suger hele historien til sig. Hun griner ad en voksen, der viser hende, hvordan det ser ud, når man får grisetrynen på. A. rokker fra side til side, når musikken starter, har lyst til at putte grisetrynen i munden, så derfor er hun gris uden tryne i stykket. Hun har taget et billede af sig selv med tryne på. Hun griner og fanger komikken i stykket og ved rekvisitterne. M. synes, det er sjovest, når ulven løber efter grisene, og de lige akkurat når hjem til deres mor, inden ulven får fat i dem. Hviner af fryd over fangelegen. S. vil ikke have nogen rolle, men vil gerne se på. Hun holder historien, som er PCS-symboler, sat fast med velcro på en lang strimmel, så alle kan se rækkefølgen af handlingen. D. er meget bange for ulverollen og vælger hele tiden den rolle. Sådan kan han bedst få styr på det farlige. Sådan har hver elev deres forståelse af det fælles stykke, det fælles arbejde og rytmen i fortællingen. Så har jeg lige skrevet generelt; tager vi udgangspunkt i børnenes interesser, der er mange gentagelser, inddragelse af det enkelte barns måde at kommunikere på og lære på, og der er mange sanser, der bliver inddraget, og vi tager fotos og video undervejs. Vi udvikler stykket sammen med børnene, og vi skal være åbne for forslag og have god tid til forberedelse, inden vi går i gang. Vi optager små sekvenser af dramaet med børnenes talemaskiner, så de hører det igen og igen. To dage efter skal vi arbejde med stykket igen. Vi begynder timen med at samles i klasseværelset, og så ser vi fotos, der er taget gangen forinden. Vi taler om, hvem der gemmer sig bag kostumerne, og hvilke roller de alle har. Vi ser hele stykket på video. De der kan, synger med på sangen, der bliver peget og kommenteret. Så går vi i det tilstødende lokale og starter skuespillet én gang til. Først hører vi sangen, så dramatiserer vi. Fotos bliver undervejs i forløbet lagt på forældreintra, så forældrene hjemme har mulighed for at få fortalt, hvem børnene har arbejdet med som. De kan findes frem igen, så børnene kan se dem og måske ønske, at vi skal arbejde med teater igen til næste år.

Mikkel kommer i trivsel og begynder at lære

Vi har taget udgangspunkt i et forløb hvor vi har fået en dreng, som ikke rigtig har trivedes eller har haft lyst til at være i klassen...skolen i det hele taget. Så vi har taget udgangspunkt i, hvordan vi har arbejdet med ham. Vi kalder ham Mikkel, han er 15 år gammel og skal i 8. klasse. Han har haft tre skoleskift og seks klasseskift. Han har en god opbakning hjemme med en mor og en papfar og to søskende, hvor han føler sig set og forstået, og hvor han udfolder sig med sin store interesse for landbrug. Han er rigtig glad for landbrug og landbrugsmaskiner. Mikkel kan umiddelbart give indtryk af at være en fornuftig dreng, der forstår, hvad der foregår omkring ham, og som kan henvende sig passende til andre. Han er godt opdraget og kan dermed til en vis grad kompensere for og dække over sin manglende sociale forståelse. Det gør, at man let kan komme til at stille krav til ham, som han slet ikke kan indfri. Han har haft voldsom uadadregerende adfærd på de andre skoler og er blevet betragtet som adfærdsvanskelig og uden vilje til at opføre sig ordentligt, og en dreng man kan være bange for. Mikkel har igennem dette opbygget en tvivl, om lærerne/personalet på skolen overhovedet kan li ham. Om skolerne, og det tager han meget generelt, om de kan forstå ham og finde ud af at tilrettelægge en hverdag, der passer til ham. Han har rigtig meget modstand på det faglige, han kan ikke læse, og der er ingen, der må læse med ham, og han går fra undervisningen. Han udvælger sig ganske få voksne, som han går i hælene på og spørger ud om alt muligt. Nu har Mikkel gået på vores skole i to år, og Mikkel kan stadigvæk være uadadregerende, men i den tid, vi har arbejdet med ham, har vi set en dreng, der har meget færre konflikter, er i gang med at opbygge gode strategier, da vi begyndte at arbejde med ham, fandt vi ud af, da han blev testet, at han har dyslexi, så det er vi i gang med at arbejde med, og han har tillid til mange flere voksne, og han kan motiveres til fagligt arbejde og virker mindre stresset og lettere at vende. Og hvordan vi har gjort det, vil tage udgangspunkt i det læseforløb, vi har lavet med ham.

Og vi kan også lige sige, at han har ADHD og Aspergers syndrom. Og vi har valgt nogle få områder, hvor vi tænkte, at her skal Mikkel udvikle sig fagligt. Og det ene er læsning selvfølgelig pga. den selvstændighed, der bliver i at kunne læse, også fordi vi tror på, at han kan lære at læse. Men Mikkel har ikke rig-

tig nogen indre motivation for at lære at læse, fordi han skal bare ud og være landmand og køre med traktor og sætte roer og alle de der ting, så han behøver altså ikke at lære at læse. Så derfor har vi været nødt til at arbejde med en form for ydre motivation med ham, og det har hele tiden været en motivation, som skulle være meget tæt på, og derfor har vi taget meget udgangspunkt i hans interesser. En overgang havde han en meget stor interesse for akvarier og fisk og derfor så lavede vi et lille program hvor han kunne arbejde med matematik ved hjælp af billeder af fisk og planter fra akvarier.

Efterrefleksion, som næsten er en ny fortælling:

Ja hvor vi prøver at skabe mening for ham. Hvorfor skulle han egentlig lære at læse, hvad var det, han skulle bruge det til, og det står fx på det øverste trappe-trin, han skulle fx kunne læse for at kunne læse en pc-spilmanual, og han skulle kunne læse en busplan og læse en bog om fisk og knallertmotorer og traktormotorer og sådan noget. Det prøvede vi at forstørre meget, og så lavede vi en plan, der gik en måned ad gangen, der gik på de der dele med at læse 10 minutter hver dag i skolen med en lærer og arbejde fem minutter i en arbejdsbog og skrive små ord osv. Meget fast, og når han vidste, at han havde arbejdet med det i en måned, så kunne han først komme ud og købe en bestemt hankampfisk, som han havde i sit hoved, hvis det var det, og så udvidede det sig lidt, så kunne han den næste måned komme ud og købe en hunkampfisk, fordi han havde en idé om, at de skulle parre sig og sådan noget. Og det gik rigtig godt i lang tid, og vi nåede til parringen, men efterhånden så blev interessen for fisk noget mindre, og så kunne vi godt mærke, at så skulle vi ...også hans uro blev meget stor, og vi kunne mærke, at vi var nødt til at have noget mere kropsligt, men det gjorde så, at vi lavede et nyt læseprojekt, hvor vi læste med ham fire dage om ugen, hvor den første dag der spillede vi scrable spil, og om tirsdagen gik han til præst, og om onsdagen der lavede vi et program, hvor han stadigvæk læste i en bestemt bog efter en bestemt plan, og så havde vi i gymnastiksalen noget, der hed bevægelseslæsning, hvor der var forskellige opgaver, fx at han skulle slå med en terning, og så kom der et billede af, at han skulle hoppe ned, og så skulle han lave et ord, sådan var der fire eller fem opgaver, hvor der var

bevægelse bygget med ind over, og sådan var det også torsdag og fredag bare på nogle andre områder.

Undervisning i matematik

Gruppen af elever på klassetrinnet 1. til 2. klasse indeholder en beskrivelse af tre tilrettelagte undervisningsforløb i matematik. Læreren skal være god til hurtigt at ændre undervisningen, hvis det vurderes, at eleven ikke profiterer nok af det iværksatte. Læreren skal tilrettelægge undervisningen således, at det er motiverende og afvekslende for eleverne. Eleverne skal endvidere have en struktureret hverdag med rolige arbejdsformer og faste rutiner. Eleverne skal have den nødvendige tid til at arbejde med problemstillingen og få begrebsforståelsen på plads, hvis den tilrettelagte tid ikke er til stede, må læreren tilvejebringe den nødvendige tid. Og der er tre eksempler, hvor at det er talforståelse. Den ene er tallene mellem 0 og 100, den næste er at skabe et undersøgelseslandskab med udsalgsreklamer, og den tredje er skak i matematik. Første time. Ved fællesbordet får eleverne hver fem to cifrede tal, som de hver især skal fortælle om. Den ene lægger sine tal i en række efter størrelse og siger tallene højt. Den anden deler dem op i to bunker – lige og ulige – og fortæller, at når de er sorteret i disse grupper, er det 1'erne der bestemmer pladsen. Den tredje elev har opdaget, at han har det største tal af dem alle og har fundet ud af, hvor tæt det er på 100. Den fjerde siger som den første elev sine tal højt og fortæller hvilke cifre, der står på 10'ernes plads. Den femte elev siger 5-tabellen, da han har to tal, der er i den. Herefter bliver eleverne sat til at regne addition og subtraktion ved deres arbejdsborde. Afslutningsvis spiller eleverne spil med 10'er venner og tallene mellem 10 og 20. Undervisningen tager udgangspunkt i elevernes undren, hvor de får mulighed for at samtale og lytte til hinanden om talbegrebet med fokus på talforståelse igennem en faglig dialog mellem eleverne og med efterfølgende selvstændig opgaveregning. 2. eren, det var den med udsalgsreklamerne. Eleverne får uddelt en udsalgsreklame og bladrer i den og finder ting, som de ønsker sig. Det skal måske lige siges, at det er et legetøjskatalog. Vi går på opdagelse i tilbudsblade og undrer os over de tal, der står, og hvad der menes med udsalg. Hvad betyder 20 %, hvad hvis du har 200 kr., hvad kan du så få for dem. Hvor længe skal du spare op for at have råd. Eleverne laver øn-

skelister og sammenligner. Herved arbejder de hverdagsrelateret, og de er med til at udvikle forløbet selv. Her inviteres eleverne ind i et undersøgelseslandskab. Den 3. det er skak i matematik, hvor vi starter med få brikker, hvor eleverne er meget motiverede, og det er for at styrke deres koncentration og få en rolig og struktureret omgang omkring skakspillet overført til de øvrige matematiktimer.

Arbejdet med vilje og mod til at gå i skole

Den elev, jeg har haft, har jeg haft her gennem de sidste måneder, så det er tæt på, vi kan kalde ham E, og han er 13 år, og han er for tidligt født og har en svær ADHD og er ikke medicineret, og han kommer fra en familie, hvor mor og far blev skilt, og hvor det var meget voldsomt, og hvor far ville smadre mor og gøre en masse ting og også prøvede at gøre det i hjemmet. Så han har oplevet rigtig rigtig meget, ham og hans storebror. Storebror og ham har også i en periode haft nærmest børnemagt i hjemmet, hvor der skulle støtte til. Han har en støttekontaktperson, som han har haft i tre år, som han er rigtig glad for, og han har gået på flere skoler, hvor han i en periode var grædende på vej til skole og nægtede at komme af sted, inden han kom til os. Og det var meget turbulent i starten i indskoling, og jeg modtog ham så på mellemtrinnet, og det gik egentlig godt, men havde så en ubehagelig oplevelse med nogle andre drenge og en anden voksen og mistede tillid til hele systemet og ændrede adfærd og blev meget udadreagerende og nægtede al undervisning og alle impulser kørte bare. Så der var ikke rigtig nogen, der kunne styre det. Og så besluttede vi, at han skulle tages fra klassen og ha noget eneundervisning for at finde ud af, hvad vi skulle gøre. Og det startede jeg så med ham, og vi startede lige så stille med at se nogle film, han er rigtig glad for film, og snakke om filmene, og vi begyndte faktisk også at lave film med hans iphone. Og vi gik over i hallen og begyndte at slås lidt og filme det for sjov og kaste og brugte programmer, så man kunne lave det rigtig fint og så det bagefter. Og lige så stille begyndte han at finde ud af, at jeg ikke var så farlig, og jeg kunne komme ind på den led. Men så ved nytår skulle vi skifte lokaler, og det var også en rigtig god mulighed for, at han kunne blive kørt ind i gruppen igen, hvor der var mulighed for, at han kunne få sit eget lokale og gå til og fra i pauserne og kunne trække sig, når impulserne blev for

meget, eller de andre blev for meget. Og det går rigtig godt, det vi ser nu, det er, han har noget madlavning, og ellers skal han passe sit fagskema, hvor han kører dansk engelsk og matematik. Og matematik har han hadet hele sit liv, og nu arbejder han med vinkler og koordinatsystemer. Og så rapper han rigtig meget, jeg kan give ham fire ord, og så skal han impulsrappe. Så det er også en form for belønning. Gennem hele forløbet har vi haft mange samtaler, og det er også i forhold til hans impulser, og jeg hjælper ham med at regulere sig, men også at sætte ord på nogle af de følelser, han har, og det har han rigtig rigtig svært ved. Men han er tilbage og kan køre i forløbet, og det næste mål er så, at han skal tilbage og ud og have andre, at man spreder de voksne lidt.

Materiale med fokus på opmærksomhed

Jeg har forberedt mig på en anden måde. Vi arbejder med vores indsatsområder. Der er nogle ting, som medarbejdere skal arbejde med. Så ligger der et grundarbejde neden under. Når der er gennembrud på det sociale, så bliver jeg stolt. Fordi, inden for autismeområdet er det sociale, som andre intuitivt fanger, noget, som vi må arbejde med.

Unge på ungdomsuddannelser fra skolen – deres lærere var blevet interviewet – og de sagde at følgende var svært for eleverne: Fastholde opmærksomhed, lyd og lys, samarbejde, se sig selv i en sammenhæng. Derfor har vi et fag, der hedder socialfag. Vi prøver at arbejde med børnene i den kontekst.

Vi er meget inspireret af (En bestemt fagperson, der har udviklet et materiale til socialfag). Det er ud fra hendes syn på social tænkning, at vi arbejder. Det hendes materiale sætter fokus på er opmærksomhed. Hvordan er man til stede i et rum? Mentalt og fysisk. At arbejde med børnenes bevidsthed omkring det. De havde en oplevelse af, at når de sad rundt om gruppebordet, så kan børnene godt forsvinde i alle mulige retninger. Mentalt og fysisk. Vi har hele tiden inddraget børnene, og vi har spurgt dem, hvad der skal til, hvis de skal have fastholdt opmærksomheden. Hvad får dem til at miste opmærksomheden. De har lavet noget materiale til det. Nogle siger, at de sidder for langt væk fra tavlen. Og de voksne. Hvis de voksne ikke lige er til stede til fx at lægge en hånd, så

kan jeg godt falde fra. Mine tanker ryger i alle mulige retninger – jeg kan tænke på flyvemaskiner. Men det at lade børnene formulere, hvor deres tanker går hen. I stedet for at vi hele tiden er inde og korrigerer. Du skal være her, du skal være her..... I stedet for være nysgerrig på det. Og det førte faktisk, til at vi kom frem til, at de her børn skulle omplaceres. Ved gruppebordet. For at alles behov bedst muligt bliver dækket. Dvs., de tager ejerskab til deres rolle i undervisningen. Det synes jeg jo er skide spændende. Vi er jo ikke altid super dygtige til at få spurgt til børnene. Og til deres synsvinkel på det.

Noget andet er det at tage ansvar i gruppesamarbejdet. De børn, vi sender til inklusion, de har det jo rigtig svært med gruppearbejde. Selvom vi synes, vi klæder dem på til at strukturere, så er der alligevel så mange ting, man skal tunge ind på, som kan være svære. Hvordan lærer man dem, hvad det er, man skal kigge på – op i løbet af skoleforløbet. Hvad skal man have sin kikkert stillet ind på, hvis man skal tage hensyn til andre. Der har de arbejdet med et koncept, der hedder 'en planlæg selv dag'. De får at vide, at de skal nå følgende ting, i tidsrummet mellem 8 og 10.30. Det er så struktureret for dem. Du skal have frugt, du skal lave fag, du skal holde frikvarter, og du skal holde indepause. Der er sat nogle rammer. Så skal børnene selv finde ud af med hinanden, hvornår vil jeg have arbejdsbord med matematik – hvornår booker jeg mig så ind. En hel masse ting, som vi går og gør for dem, som vi arbejdede med dem for at få dem til selv at få overblik over det. Vi har taget nogle videoer i denne her proces, så man kan se forvirringen til en start, og så hvordan de efterhånden finder ud af det. Jeg er overbevist om, at hvis vi bliver dygtigere til det, så får vi nogle børn, der er bedre hjulpet på den lange bane.

Jeg havde en dreng i 6. klasse. Han var rigtig dygtig til matematik. Men han var så rum/retningsforstyrret, at han ikke kunne placere tallene. Han kunne hovedregning. Han havde et stort behov for også at kunne vise sin far, at han kunne regne de her algoritmer. Vi har øvet i tre år, tror jeg. Lige meget hvor meget jeg fortalte, og lige meget hvor meget jeg viste, lige meget hvordan vi lærte om det, om vi løb eller sprang, eller vi dansede, han lærte det ikke. Det er jo simpelthen, fordi han har den her store rum/retningsforstyrrelse, så jeg talte med talepæda-

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

Underbilag: Seminardelegeres indikatorer

Eleven

Virke i fællesskab på egne præmisser

Kommer glad om morgenen

Fremmødeprocent

Barnets egen fortælling dagligt både skriftligt og mundtligt

Mulighed for valg dagligt

Medbestemmelse af undervisningens indhold

Individuelle hensyn

Individuel tilpasning

Elevernes indflydelse og muligheder for valg i deres hverdag

Indflydelse på indholdet i undervisningen

Valgmuligheder

Følelse af at være en del af et meningsfuldt fællesskab

At få dækket basale behov (skiftet ble, mad, omsorg)

Slår mindre, skriger mindre

Får andre muligheder for at kommunikere

Selvindsigt – ved hvad man har brug for og kan give udtryk for det

Eleven udvikler sig

Eleven lærer

Indflydelse på eget liv og læring

Italesættelse ift. handicapforståelse

Livsmål

Hvem er jeg? Skab et individ

Medbestemmelse

Problemstillinger

Handicap

Interesser

Medinddragelse i at fastsætte mål
Sociale kompetencer
Bede om hjælp
Tage initiativ
Være fleksibel i leg
Styre en leg
Selvstændighed
Mange intelligenser
Omsorg
Sansning
Fokus på selv små fremskridt i elevens udvikling
At vi kender elevernes faglige og sociale ressourcer og tilrettelægger læringen derudfra
Eleven har bagdøren
Eleverne møder til tiden
Eleverne kan følge en plan
Deltagelse i møder om sig selv
Være med til at sætte mål for egen udvikling og læring

Indikatorer og faglige dimensioner, som gruppen valgte at prioritere:

Sociale kompetencer, Valgmulighed, Indflydelse, Selvindsigt, Elevens udvikling, Faglighed

Læring

Selvstændighed
At kunne tage bussen
Lære at cykle
Sige nej eller ja
Købe ind
Den enkelte bidrager med det, de kan, Fx skuespil, hvor hver har sin rolle
Bo træning
Lære at kommunikere; redskaber/tegn til tale
Være i grupper

Optræde for større forsamlinger
Læse, regne, empati, sprog, adfærd
Restaurantbesøg
Strategier til at agere i uventede situationer
Selvhjulpenhed som et fag
Selvindsigt
Hvem er jeg?
Hvad kan jeg?
Hvad har jeg af muligheder?
Eleven lærer
Eleven læser
Eleven kan skrive sit eget navn
Eleven rykker sig motorisk – lærer at gå
En til en læring – Flow
Mulighed for fordybelse og automatisering
Skaktræning
Faglighed og læring sker over hele dagen "Helhedstilbud"
Projekt opgave
Børn lærer af børn
Læring skal også være rart
Knække læsekoden
Læring af fx alfabetet på 117 forskellige måder
Trin for Trin – socialt
Elevenerne bliver optaget af at lære
Elevenerne har glæde af at lære
Indflydelse på egen læring – materialer/ emner
Elevenerne udvikler deres færdigheder
Parathed
Indgå i fællesskaber/ samlinger større eller mindre
At der er plads til forskellighed
Respekt for hinanden
Læring/fritid gerne adskilt
Let adgang til motion, ude og krea

Læringsstil
Relation
Mulighed for fælleslæring

Indikatorer og faglige dimensioner, som gruppen valgte at prioritere:

Selvhjulpethed, Strategier, Faglighed, Sociale kompetencer, Differentiering

Undervisning

Hvem, hvad, hvor, hvornår, hvordan, hvor længe, hvad bagefter
Elevgrupper, der trives sammen, undervises sammen
Gode udearealer
Faglokaler
Den praktiske anvendelse af faget værkstedsundervisning
Gode læseplaner
Lærskoler
Inddragelse af alle sanser
Differentiering
Brug af fagbånd, valghold, værksteder
Gentagelser – Træning
Konteksten er vigtig
Emne – ekskursion til relevant sted
Projekt/ tværfaglig undervisning/ læring
Vægter de fag, der kan lade sig gøre
Vidensbaseret undervisning – hvad virker?
Skolefest og optræden
Struktur
Bøger
Egne undervisningsmaterialer – tilpasset folkeskolens
Vi er en skole
Læseplaner
Skabe ro
Alternative læringsmetoder
Brug de nye materialer

Interessebaseret undervisning
At turde kaos
Praktiske fag
Differentieret undervisning
At der kan undervises i ukendte rammer
Forskel mellem arbejdsstøj, larm og ro
Klasseundervisning
Hvordan er vi rummet
Variere læringsrum
Justering
Fælles/individuelle – Strategier
Læreren er godt forberedt
Fastholde former på trods af alternativ læring
Undervisningsplan
Undervisningsrelateret Fysio/ergo
Uddannelse og dannelse fra 7-16.30

Indikatorer og faglige dimensioner, som gruppen valgte at prioritere:

Differentiering, Struktur, Læringsstile, Læringsprofiler, Forberedelse

Organisering/samarbejdspartnere

Solotid
Hvor hurtigt kommer papirerne frem
Kammerater
Børneliv
Elevsamtaler skemalagte
Elevsamtaler daglige
Klub
Fællesskaber
Fester på skolen
Lejrskoler
Aktivitetsklubber
God mad

Skemalagt motion flere gange om dagen
Klassens time
Skemalagt solotid en gang om ugen
Deltagelse
Elevråd
Elevsamtaler
Tæt forældresamarbejde
Introduktion til foreningsmiljøet
Det skal være rart at komme på skolen. Te, morgenmad m.m.
Fællesture
Kontakt Ø
Klassens tid
Personalets læringsrum
Overblik, forudsigelighed, organisering
Bevidst
Tilpasse forstyrrelser – visuelt
Dagens rytme
Fællesplanlægning
Opbakning
Behandlingskonferencer
Udarbejdelse af skriftligt oplæg
Tværfaglige samarbejds møder
Teammøder
Tillid
Koordinerings onferencer
Dagsorden til møderne og beslutningsreferat
Netværksmøder med alle
Alle fagpersoner på skolen
Intra med mange faggrupper
Læringsrummet er tilpasset elevernes behov/udvikling
Klasseindretning
Individuelle arbejdspladser
Fællesbord

Sofaafdeling
Faglokaler
Antal kvm. pr. barn
Indretning ift. læringsstile
Soveværelse
Ro og rene linjer
Afskærmning
Belysning
Faste pladser
Lysindfald
Individuelle "Hellesteder"
Årsplan/handleplan
Netværksmøder
Psykologisk udredning
Elevkonferencer
Teammøder med elevens udvikling i centrum
Ugens elev
Statusmøder
Statusrapporter
Den røde tråd
Elevplaner
Handleplaner
Undervisningsplaner
Plan for hvem der gør hvad

Indikatorer og faglige dimensioner, som gruppen valgte at prioritere:

Samarbejde med mange faggrupper, Samarbejde i teams, Samarbejde med forældre, Elevsamtaler, Individuel indretning af elevens arbejdsplads

De professionelle voksne

Forventningsafklaring
Definition af roller
Fremtid/forventningsafklaring

Teamsamarbejde – alt pædagogisk personale
Personale – træning i ressource-team
Kendskab til elevens læringsstile
Viden om barnets motivation, interesser og forudsætninger
Viden om ønsker for barnets fremtid
Inddragelse af elevens interesser i undervisningen
Fokus på elevens ressourcer.
Anerkendende tilgang
Kommunikation
Relation
Udnytte den gode relation, uden den bliver alt overskyggende
Motivation
Personalet skal være engagerede og involverede, men skal handle professionelt
Være realistisk
Gøre klassekammerater opmærksomme på forskelle, behov, potentialer og ressourcer
Autentiske voksne – intuitive
Tovholder på hvert eneste barn
Mange øjne ser mere
Faglighed/viden til specialområdet
Give børnene mulighed for forskellige kommunikationsmidler
Accept af den enkeltes kunnen
Hjælpe til at danne venskaber
Efterværn
Hvordan gik det?
God og synlig dialog mellem familie og personale
Fokus på nærmeste udviklingszone
At blive mødt
Rollemodeller – voksne
Tovholder samtaler

Hjælp til socialt netværk

Samtaler mellem eleven og kontaktpersonen

Autentiske voksne, der står ved sig selv
Ordentlig adfærd
Praktisk
Bruge hinanden
Supervision
Psykologisk ilt
Sparring
Coaching
Rådgivende
Kollegial videndeling
Supervision med psykolog
Sagssupervision
Intern supervision
Ekstern supervision
Rolleafklaring
Alle forbereder sig skriftligt
Uddannelse af personalet internt og eksternt
Dygtigt og professionelt personale
Udnyttelse af kompetencer
At turde spørge om hjælp
Low Arousal Approach (Bo Hejlskov)
Lærerne kigger på sig selv
Videoptagelse SPILL
Godt teamsamarbejde
Plan for kurser og videreuddannelse
Arbejde i nærmeste udviklingszone
Rolleafklaring
Velforberedt
At den voksne gør sig umage
Veluddannede personaler
Løbende kvalificering
Faglig godt funderet
De voksnes engagement

Bruge sig selv
Åbne for andre
Underviser i linjefag
Være opmærksom på det nyeste materiale
Strategi for de nødvendige fastholdelser/voldsepisoder
En kendt voksen med til testning

Indikatorer og faglige dimensioner, som gruppen valgte at prioritere:

Autenticitet, Fagligt velfunderet, Refleksiv, Kunne handle professionelt, Forventningsafstemning og rolleafklaring

Mål

Mål for social udvikling og livsduelighed
Langsigtede mål og kortsigtede mål
Fælles forståelse
Overordnet forventning
Tydelige fælles mål
Bedre læring
Hvordan går det i forhold til undervisningsplanen
Sætte mål
Skolen har værdier og mål for undervisningsmiljøet
Mål for alt
Tydelige mål
Målbare mål
Fokusområder på særlige mål over tid
Italesatte mål
Fælles mål er udgangspunktet – folkeskole
Eleverne møder til tiden
Eleverne kan følge en plan
Eleven lærer
Visioner for barnet
Eleven trives, og der sker udvikling
Arbejder med målene for øje

Indikatorer og faglige dimensioner, som gruppen valgte at prioritere:

Udgangspunktet er Fællesmål, Mål for undervisningsmiljøet, Langsigtede mål for eleven, Kortsigtede mål for eleven, Målbare mål for eleven

Metode og Værktøjer

Arbejde med familieforhold
Afdækning af potentialer ud fra elevforudsætning
Zonen for nærmeste udvikling
Elevsamtaler
Skole-hjem-samarbejde
Brobygning
Kontaktperson
Fagligt standpunkt: Styrker /svagheder
Int. med bio mor om graviditet og fødsel
Adfærdseksperimenter
Analyse af undervisningsmiljøet ift. elevens profil
Diagnoser
Brug for testmaterialer
Brug af assessments
Løbende handleplaner
Test: PAS, WISC
Tests som er lavet forud for barnets anbringelse hos os
Læse papirer og test m.m. på eleverne
SPELL
Videoptagelse
Løbende dokumentation
Logbog
Portfolio
Elevråd
Checklister for, hvornår det er godt nok
Uformelt efterværn
Elevplan med fokus på trivsel og livsduelighed

Samtale værktøjer
Fysisk miljø
Kuglestole
Sanserum
Støjdæmpning
Spejle
Undervisningsmiljøundersøgelser
Brief US
COPM
Sensory profile
Trin for Trin
Portfoliomappe
Udskolingsskema
Botræningsskema
Selvstændighedsskema
Traditioner
Tværfaglig ledelse
Kreativ
LP
Frimodel
Psykologisk ilt
Praksisfortælling
Erhvervspraktik
Brobygning
Nye elever testes
Screening af interne fagpersoner
Skrivelaboratorium
Sansemotorisk profil
Skema
Synlig og daglig visuel struktur
IT som integreret del
Visuelt – Hvad er vi i gang med
Samlinger

Visualisering/Piktogrammer

Skema tilpasset den enkelte elev – dag, halv dag, uge, billeder, med skrift

Årsplaner

Morgensamling

Ipad, Timetimer, Iphone, PC, Smartboard, Easy Speak, diktafon, 0-1 kontakt

Indikatorer og faglige dimensioner, som gruppen valgte at prioritere:

Elevplan, Handleplan, Logbog, Tests, Individuelle skemaer, Visualisering

Dokumentation / Tests

Testning

Dokumentation

Evaluering

Videoforløb

Billeder

Logbøger

Statusrapporter

Afgangsprøver

Nationale Tests

Samtaler

Observationer

Evaluering af tegn

Indikatorer og faglige dimensioner, som gruppen valgte at prioritere:

Billeder, Observation, Tests, Portfolio, Status

